Niveau(x) d'enseignement: 6 Numéro EDUQ : 8470370
Centre d'intérêt: 773

Gagné, Françoys, 1940-.

Rapports d'évaluation sur la clientèle et les activités du CPEC-PERFORMA / membres de l'équipe d'évaluation, Françoys Gagné, Danielle Guillet, Pierre Larocque. -- Sainte-Foy : INRS-Education, 1976.
303 p. en pag. multiple : graph. ; 28 cm.

Comprend du texte en anglais. Comprend des bibliogr. Dépouillement: Quelques notes sur la fonction évaluation au sein du projet PERFORMA -- Le cadre pédagogique du CPEC-PERFORMA -- Les activités de supervision dans un des collèges offrant le CPEC -- La représentativité locale d'un échantillon de professeurs inscrits au CPEC -- Le cheminement pédagogique de la clientèle du CPEC-PERFORMA -- Quelques résultats préliminaires d'un sondage auprès de la clientèle du CPEC.

Cote Dewey: 378.1'24/G135r Cote LC: LB/2169

Descripteur(s): *Perfectionnement des enseignants *Programme de perfectionnement *Evaluation de programmes *Organisation pédagogique *Gestion pédagogique *Décentralisation *Partage des pouvoirs *Collégial (Niveau) *Universitaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *PERFORMA (Projet) *CPEC

Créé conjointement par l'Université de Sherbrooke et le collège de Sherbrooke, PERFORMA est un programme de perfectionnement des enseignants de niveau collégial. Il s'agit d'un projet collectif de prise en main par les enseignants de leur formation, selon une nouvelle répartition des responsabilités ayant pour effet de supprimer à terme leur rapport de dépendance par rapport aux administrateurs et aux universitaires. Le présent document regroupe six rapports d'évaluation de divers aspects du projet PERFORMA et du CPEC ou Certificat de perfectionnement en enseignement collégial.

Le premier rapport clarifie le rôle que l'équipe de l'INRS-Education entendait jouer au sein du projet, précise des problèmes méthodologiques et identifie les secteurs à étudier: caractéristiques de la clientèle, analyse du cadre pédagogique, jugement de la clientèle sur le programme. Les autres rapports abordent des aspects de ces secteurs: analyse systématique des éléments qui composent les activités de perfectionnement; activités de supervision; portrait-type du professeur inscrit; dimensions du cheminement pédagogique de la clientèle; perceptions de la clientèle (rapport préliminaire).

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8370045, 8370925

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

EDUQ 8470370

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
Bureau
Québec, G1R 5A5

Rapports d'évaluation sur la clientèle et les activités du CPEC - PERFORMA

Membres de l'équipe d'évaluation

François Gagné, Ph.D.
Professeur
Directeur du projet

Danielle Guillet, B.Ps.
Assistante de recherche

Pierre Larocque, B.A.A.
Assistant de recherche

Juin 1976

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
Bureau
Québec, G1R 5A5

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
INRS - Éducation
3465, rue Durocher, Montréal, Qué.
H2X 2C6
Téléphone (514) 876-8074

Montréal, le 15 juin 1976

Monsieur Marcel Riendeau
Directeur du projet PERFORMA
Direction générale de
l'éducation permanente
Université de Sherbrooke

Monsieur le directeur,

Il me fait plaisir de vous remettre un groupe de 6 rapports de recherches qui constituent le fruit de la collaboration de l'INRS-Éducation aux tâches d'évaluation du projet PERFORMA.

Afin de bien montrer que ces travaux d'évaluation ne constituent pas une vue d'ensemble sur le CPEC, nous nous sommes abstenus de les réunir en un unique document, qui risquerait d'être identifié comme LE rapport d'évaluation du CPEC-PERFORMA. Nous nous sommes inscrits dans une perspective "formative" dès le départ et nous tenons à ce que cette option soit clairement affichée.

Permettez-moi de prendre quelques lignes pour rappeler certains éléments du contexte qui entourait la réalisation de ces travaux.

Il y a un peu plus d'un an et demi, vous entrepreniez des démarches auprès de l'INRS-Éducation dans le but d'amener cet organisme à collaborer à l'expérimentation de PERFORMA, en assumant plus spécifiquement la fonction Évaluation au sein de ce projet.

Vous me faisiez alors l'honneur de demander spécifiquement que je sois la personne chargée de la direction de ce projet conjoint.

L'équipe fut constituée vers la fin de juillet 1975; elle comptait un directeur à demi-temps et une assistante de recherche à plein temps pour une durée de dix mois. La subvention reçue de la DIGES (fonds FCAC) permettait d'entrevoir l'adjonction de personnel temporaire en cours d'année.

La définition de notre tâche ne fut pas facile. Souvenez-vous que l'identification même de notre client n'était pas claire! A l'intérieur comme à l'extérieur du projet PERFORMA, les attentes face à l'équipe d'évaluation se formulaient de façon souvent divergente,

.../2

et parfois même contradictoire. Nous avons dû consacrer en conséquence passablement de temps à préciser notre rôle et à définir nos champs d'action prioritaires.

A ces problèmes d'ordre politique, s'ajoutait la contrainte majeure posée par la décision de la DGES de déplacer d'un an la phase expérimentale du projet PERFORMA, c'est-à-dire de faire terminer cette phase en 1976 plutôt qu'en 1977, et ce sans tenir compte du fait que trois des cinq collèges participant à cette phase ne pouvaient commencer à opérer normalement qu'en septembre 1975, ce qui réduisait considérablement la richesse des informations pouvant être recueillies sur le fonctionnement du programme.

La première pièce, que nous avons jointe à ce dossier d'évaluation, rédigée en octobre dernier et intitulée "Quelques notes sur la fonction Evaluation au sein du projet PERFORMA", clarifie justement le rôle que l'équipe d'évaluation de l'INRS-Education désirait jouer au sein du projet. Ce texte précise également quelques problèmes méthodologiques que posait cette tâche et s'achève par l'identification des trois principaux secteurs où devaient se concentrer les travaux de l'équipe:

a) l'étude des caractéristiques de la clientèle du CPEC;

b) l'analyse du cadre pédagogique;

c) le jugement de la clientèle sur le programme.

Les cinq autres rapports réfèrent à l'un ou l'autre de ces 3 secteurs. Ainsi, la seconde pièce du dossier, qui a pour titre "Le cadre pédagogique du CPEC-PERFORMA", a pour but de présenter une analyse systématique des divers éléments qui composent les activités de perfectionnement du CPEC. Cette étude a eu comme point de départ une grille d'analyse construite par l'équipe d'évaluation, à l'aide de laquelle les répondants locaux de quatre collèges ont codé la quasi-totalité des sessions tenues dans leurs collèges. Cette grille touchait la plupart des éléments structuraux des sessions: planification, contenus, méthodes, personnes-ressources, matériel d'appoint, procédures d'évaluation, etc...

Le troisième rapport vient compléter l'analyse du cadre pédagogique en faisant le point sur les activités de supervision, telles qu'elles se concrétisent dans l'un des collèges.

Le document suivant, intitulé "La représentativité locale d'un échantillon de professeurs inscrits au CPEC", tente de tracer le portrait-type du professeur inscrit au CPEC, à l'aide d'une douzaine de caractéristiques socio-professionnelles. Même si cette étude n'a pu être complétée, les parties qui ont été achevées montrent très clairement que, dans un collège du moins, la clientèle du CPEC diffère sensiblement par plusieurs de ses caractéristiques de la population enseignante locale.

.../3

Le cinquième document a pour but de décrire certaines dimensions du cheminement pédagogique de la clientèle du CPEC. Trois thèmes y sont abordés: la vitalité de la clientèle, le phénomène de la spécialisation au plan des contenus, de même que le rythme de progression des professeurs-étudiants. Ce dernier thème débouche sur un aperçu de la longévité prévisible du CPEC au sein d'une institution.

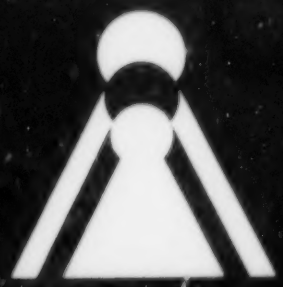
Le dernier rapport, qui aborde les perceptions de la clientèle, n'est qu'un document préliminaire. Le rapport final vous a été promis pour la fin d'août. Déjà cependant, ces analyses rapides indiquent un niveau généralement élevé de satisfaction chez la clientèle du CPEC.

Nous espérons que ces quelques pistes évaluatives que nous avons défrichées au cours de l'année répondront à vos attentes et qu'elles constitueront des points de départ utiles pour nos successeurs. Ce n'est pas sans regret que nous fermons ce dossier. Même si notre travail ne s'est pas toujours accompli dans des conditions idéales, nous avons le sentiment d'avoir acquis beaucoup à travers cette collaboration à vos projets.

Veuillez agréer, monsieur le directeur, l'expression de mes sentiments les plus cordiaux.

FRANCOYS GAGNE
Professeur
INRS-Education

FG/gl
dj.



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

Quelques notes sur la fonction Evaluation au sein du projet PERFORMA

François Gagné

et

Danielle Guillet

Octobre 1975

Document D-015

Suite à une entente intervenue entre l'Université de Sherbrooke et l'Institut national de la recherche scientifique (I.N.R.S.), le centre INRS-Education collabore depuis l'automne 1974 au développement du projet PERFORMA, en assumant les tâches de la fonction EVALUATION.

A travers un cheminement parfois quelque peu erratique, l'équipe d'évaluation a progressivement circonscrit ses tâches au sein du projet PERFORMA. En plus de travailler à préciser les contenus et les méthodes de ses premières activités concrètes, l'équipe d'évaluation a dû consacrer passablement de temps à clarifier son rôle et sa position à l'intérieur du projet PERFORMA. C'est pourquoi ce texte descriptif présente deux volets bien distincts du processus de clarification effectué. La première partie de ce processus consiste à établir le cadre conceptuel le plus adapté au projet, de même que la position et les rôles de l'équipe d'évaluation; la seconde partie vise plus directement à préciser les contenus sur lesquels portera l'évaluation et les méthodes les plus appropriées.

En raison des interactions étroites entre ces deux dimensions, la précision du travail à accomplir par l'équipe d'évaluation s'effectuera avec un minimum de conflits si les rôles sont préalablement clarifiés.

Dans un contexte aussi mouvant que celui d'un projet d'envergure en pleine évolution, avec en plus une équipe d'évaluation qui n'opère à plein temps que depuis trois mois, il va sans dire que ce texte décrit des positions qui n'ont rien de final.

I - Quelques notes sur la clarification des rôles

Afin d'illustrer les problèmes qui relèvent de ce secteur, nous en avons choisi deux, parmi les plus cruciaux pour nous: la précision du client et la précision de notre rôle face à l'alternative "formative - summative" décrite par Scriven (1967). Une courte définition de notre cadre conceptuel précède les deux descriptions.

A. Cadre conceptuel

Worthen et Sanders (1973) répartissent entre trois grands

courants les principaux théoriciens de l'évaluation en éducation:

a) 'judgmental strategies' (Cronbach, Scriven, Stake);

b) 'decision-management strategies' (Alkin, Stufflebeam);

c) 'decision-objective strategies' (Hammond, Provus).

Pour diverses raisons reliées à la fois aux personnes et au contexte, l'équipe d'évaluation s'est orientée vers le cadre de pensée représenté par Stufflebeam et Alkin. Ce dernier, par exemple, définit l'évaluation comme suit:

> "...the process of ascertaining the decision areas of concern, selecting appropriate information and collecting and analysing information in order to report summary data useful to decision-makers in selecting among alternatives." (1969, p. 2)

Dans ce contexte, l'évaluation devient une fonction "service" auprès d'un organisme décisionnel (le client), lequel assumera en définitive son rôle de juge, plutôt que de le déléguer à l'évaluateur.

B. Le "client" de l'équipe d'évaluation

L'équipe d'évaluation a dû se situer par rapport à cinq organismes décisionnels qui pouvaient s'attribuer certains rôles dévolus au client, notamment celui de circonscrire avec l'équipe d'évaluation les aires de décisions prioritaires servant à orienter la cueillette d'information. Ces cinq groupes sont, dans l'ordre hiérarchique:

internes au projet	a) les répondants locaux dans les collèges; b) la direction de PERFORMA;
extérieurs au projet	c) la direction de l'Université de Sherbrooke; d) les organismes de subvention de la recherche en éducation (v.g. Conseil des Arts, FCAC); e) le Ministère de l'Education du Québec, représenté ici par la Direction générale de l'enseignement supérieur (DGES).

Nous avons amorcé ailleurs (Gagné, 1975) un examen plus approfondi des problèmes associés à l'ambiguité que nous avons vécue (et qui n'est pas complètement solutionnée) autour de l'identification claire et acceptée par tous les "clients" possibles du client premier, auquel se rapporte l'équipe d'évaluation. S'il est clair pour nous, et pour la direction de PERFORMA, que celle-ci est notre client premier, cela n'assure pas pour autant que des pressions, directes ou indirectes, volontaires ou involontaires, ne s'exerceront pas dans le futur en provenance des autres structures décisionnelles mentionnées ci-haut, afin d'orienter les rôles et activités de l'équipe d'évaluation.

C. Les concepts "summative" et "formative"

Ces deux termes, créés par Scriven (1967), ont été repris par plusieurs autres auteurs, notamment Stake (1967) et Bloom (1971). Afin d'éviter la confusion qui entoure fréquemment leur utilisation, rappelons qu'ils réfèrent dans leur sens original à des rôles différents joués par les évaluateurs beaucoup plus qu'à des différences dans les approches ou dans les contenus d'évaluation. L'un et l'autre rôles diffèrent quant au moment de l'intervention des évaluateurs (formative = projet en voie de construction ou d'expérimentation; summative = produit achevé) et aussi quant au client appelé à prendre les décisions (formative = concepteurs du projet; summative = administrateurs extérieurs ou consommateurs).

Il s'ensuit que la clarification par l'équipe d'évaluation de son client premier (cf. B. ci-dessus), de même que le caractère expérimental du projet, entraînent nécessairement l'adoption d'un rôle "formative". Voici quelques corollaires concrets de ce choix de rôle:

a) la mise au second plan d'analyses visant à comparer le projet avec d'autres projets similaires;

b) une centration sur la cueillette d'informations visant l'amélioration du programme;

c) une centration au moins aussi grande sur le processus de fonctionnement que sur les effets anticipés;

d) des opérations à court terme plutôt qu'à long terme.

II - Quelques notes sur la clarification du contenu

Récemment, l'équipe d'évaluation a effectué un inventaire assez large de problèmes ou de questions identifiés au cours des mois précédents par le biais de ses lectures de documents et de ses rencontres avec divers membres du projet PERFORMA. Dans le but de structurer cet ensemble d'unités d'informations, nous avons construit une matrice dont une version simplifiée est présentée dans le Tableau 1.

L'axe horizontal (colonnes), fortement inspiré du modèle d'évaluation proposé par Alkin (1969), représente les cinq "momente" du développement d'un programme éducatif où des activités d'évaluation peuvent intervenir comme support du processus décisionnel. Nous avons placé en annexe copie de la courte description que l'auteur lui-même donne de ces cinq "moments évaluatifs".

L'axe vertical (rangées) correspond à un découpage sommaire de "l'objet matériel", c'est-à-dire le CPEC (Certificat de Perfection-

Tableau 1

Grille simplifiée de classification des sujets d'évaluation

	PLANIFICATION		EXPERIMENTATION		CERTIFICATION
	Problématique 01	Elaboration 02	Implantation 03	Amélioration 04	05
(Qui) Clientèle 10	11	12	13	14	15
(Quoi) Curriculum 20	21	22	23	24	25
30 (Comment) A. Cadre pédagogique	31	32	33	34	35
40 B. Cadre administratif	41	42	43	44	45
(Où) Environnement 50	51	52	53	54	55
(Pourquoi) Effets 60	61	62	63	64	65

nement en Enseignement Collégial): c'est un ensemble de moyens (Curriculum, Cadres pédagogique et administratif), mis en place dans un Environnement et s'adressant à une Clientèle délimitée, dont les objectifs sont opérationnalisés sous forme d'Effets attendus.

Nous avons pu placer dans l'une ou l'autre des cases de cette grille les principales questions ou problèmes relevés. Nous estimions que ce travail faciliterait la tâche d'identification des priorités, qui doit s'effectuer en étroite collaboration avec le client. Cette "négociation" est présentement en cours.

A. Problèmes d'ordre général

Avant d'illustrer le contenu de certaines de ces cases, examinons brièvement l'utilisation que nous avons faite des coordonnées horizontales et verticales pour circonscrire nos tâches d'évaluation prioritaires, partant de l'observation spontanée que l'examen, même assez superficiel, de toutes les questions soulevées dépassait de beaucoup les ressources disponibles. Les observations ci-dessous sont reliées à l'une ou l'autre des colonnes ou rangées, prises globalement, plutôt qu'à des cellules individuelles.

1. L'axe horizontal (colonnes 01, 02...)

a) Le contenu des colonnes 03 et 04 (Implantation et Amélioration) devrait avoir préséance sur les autres, puisque le CPEC est

présentement en phase expérimentale.

b) A première vue, on peut juger non-pertinentes les colonnes 01 et 02 (Problématique et Elaboration), qui réfèrent à des phases "achevées", puisque les cinq moments du modèle de Alkin sont consécutifs. Cependant, on ne peut les ignorer tout-à-fait. Par exemple, au moment de l'Implantation, l'équipe d'évaluation sera inévitablement confrontée avec certaines carences, imprécisions ou oublis au niveau du plan du programme. Bref, certaines activités d'évaluation "a posteriori" peuvent s'avérer inévitables.

c) La colonne 05 (Certification) pourrait être jugée la plus importante, puisque le CPEC terminera en juin prochain sa période expérimentale de trois ans. Du point de vue de l'équipe d'évaluation, elle est cependant non-pertinente. D'abord, elle fait directement appel à un rôle "summative" que nous avons carrément refusé de jouer (cf. section A.3 ci-dessus). De plus, les délais d'implantation ont considérablement raccourci la période effective d'expérimentation, de telle sorte que le jugement d'ensemble prévu à l'étape Certification nous semble à ce moment-ci prématuré. A moins que des problèmes majeurs apparaissent, qui remettraient en question l'existence même du programme, il faut entrevoir plutôt une extension possible de la phase expérimentale.

2. L'axe vertical (rangées 10, 20...)

A part le caractère plus marginal (à nos yeux) de la rangée titrée 'Environnement', du moins en ce qui a trait aux activités d'évaluation, l'axe vertical ne soulève qu'un problème majeur, relié aux Effets du programme.

Les fins visées par des programmes de formation pédagogique tels que le CPEC sont de provoquer des changements d'attitudes et de comportements chez les enseignants dans une direction jugée désirable; la désirabilité des changements s'appuierait normalement sur l'"efficacité pédagogique" des nouveaux comportements attendus. En d'autres termes, le critère ultime pour juger de la réussite plus ou moins grande du programme CPEC consisterait à démontrer que les étudiants qui suivent les cours des professeurs qui ont complété un CPEC y réussissent mieux grâce à des attitudes ou à des comportements nouveaux de la part de ces professeurs, ces changements étant clairement attribuables aux activités du programme de perfectionnement suivi.

Une revue partielle de la littérature scientifique dans ce domaine ne s'est pas avérée très encourageante quant aux possibilités de réussir une telle démonstration. Ainsi, un très récent survol de la recherche américaine portant sur l'impact de la formation des maîtres sur le succès ultérieur dans l'enseignement, effectué par Turner (1975), débouche sur la conclusion suivante:

"In spite of recent improvements in research in

> the field, the amount of dependable information available compared to the amount needed to formulate more effective policies and practices in teacher education is miniscule (sic)." (p. 107)

Dans un domaine apparenté, soit l'inventaire des recherches effectuées pour relier des comportements pédagogiques déterminés à des gains d'apprentissage chez les étudiants, Rosenshine et Furst (1971) débutent leur texte par cette affirmation dramatique:

> "This review is an admission that we know very little about the relationship between classroom behavior and student gains. It is a plea for more research on teaching. It is also a plea to educational researchers and to teacher educators to devote more time and money to the study of classroom teaching." (p. 37)

Enfin, dans un autre secteur voisin, celui des liens existant entre deux critères distincts de succès pédagogique, à savoir les jugements des étudiants et les gains d'apprentissage réalisés, Doyle (1975) fait le point de façon très systématique sur les fruits de la recherche en ce domaine. Il conclut comme suit:

> "There is no acceptable basis in these studies for accepting the hypothesis of a negative relationship between ratings of over-all instructor ability or effectiveness and learning-oriented criterion measures. On the other hand, neither are the data persuasive that there is a very large positive relationship. There does, however, appear to be a fairly consistent low-to-moderate positive correlation between general ratings and student learning." (p. 65)

Nous pourrions ajouter à ce groupe une étude québécoise (Baby et autres, 1973) qui se proposait d'évaluer les différences d'attitudes et de comportements entre des diplômés d'un centre expérimental de formation des maîtres et des diplômés d'institutions traditionnelles. Si quelques différences (assez mineures à nos yeux) apparaissent au plan des attitudes, en revanche les mesures prises au plan du comportement ne révèlent aucun profil différentiel.

Bref, devant cette accumulation de résultats négatifs ou à peine significatifs, souvent au terme d'importants investissements d'efforts, nous avons mis de côté un projet en voie d'élaboration qui visait justement à mesurer des changements d'attitudes et de comportements pédagogiques produits par le programme. D'autant plus que de sérieux problèmes méthodologiques venaient s'ajouter aux arguments tirés de la littérature.

B. Aperçu des activités

Même si la négociation des priorités n'est pas terminée, l'équipe d'évaluation a pu clarifier avec son client suffisamment de choses eu égard à l'importance relative des diverses cellules de la matrice pour pouvoir entreprendre certaines cueillettes de données et amorcer la structuration d'autres analyses.

1. Projets en cours

Deux projets sont déjà en voie de réalisation: l'un sur les caractéristiques socio-professionnelles et le cheminement pédagogique de la clientèle, l'autre sur l'analyse détaillée du cadre pédagogique des activités de perfectionnement réalisées.

a) Etude de la clientèle

Parce que le programme du CPEC est offert sur une base volontaire, il est fort possible que la clientèle effectivement rejointe ne soit pas représentative de la population possible en ce qui a trait à diverses caractéristiques (âge, expérience, discipline enseignée, etc.). L'identification d'une sous-population caractérisée pourrait suggérer des hypothèses préparatoires à un sondage éventuel auprès des non-inscrits (cf. cases 13-14 du tableau 1).

Le second volet de cette étude porte sur le cheminement pédagogique des professeurs inscrits au CPEC. Par exemple, quel est le rythme moyen de progression en termes d'accumulation de crédits (cases 43-44)? Observe t-on des phénomènes "d'hibernation", i.e. des arrêts prolongés de participation (case 44)? Observe t-on des tendances vers la sur-spécialisation chez certains professeurs quant au contenu des activités choisies (case 23)? Dans quelle mesure les cheminements sont-ils individualisés (case 23)? Etc...

Nous avons tiré des dossiers d'admission des professeurs la plupart des informations nécessaires à la réalisation des deux volets de cette étude.

b) Analyse du curriculum et du cadre pédagogique

Scriven (1967) distingue deux types d'évaluation qu'il nomme respectivement "pay-off evaluation" et "intrinsic evaluation". Dans le premier cas, l'évaluation porte sur les effets produits, tandis que dans le second l'accent est mis sur l'analyse des qualités intrinsèques du programme. Dans notre cas, la mise de côté, au moins temporairement, d'une mesure objective des effets 'principaux' du programme (cf. pages 5-6), soit l'acquisition d'attitudes et de comportements pédagogiques plus efficaces par les professeurs inscrits au CPEC, nous conduit à mettre l'accent presque exclusivement sur une évaluation intrinsèque. L'analyse extensive du curriculum et du cadre pédagogique du programme CPEC prend alors une importance primordiale, puisque ce

couple constitue l'essentiel des moyens mis en oeuvre pour atteindre les objectifs visés.

Afin de réaliser cette tâche, nous avons construit une grille descriptive détaillée des activités qui doit être complétée par le responsable de l'activité (Gagné et Guillet, 1975). Les quelque quatre-vingt (80) questions qu'elle comporte couvrent les principaux moments de ces interventions pédagogiques, notamment: les types de besoins auxquels répond l'activité (cases 13-14), l'importance de la participation des professeurs-étudiants à la mise sur pied de l'activité (cases 33-34), la clientèle touchée (cases 13-14), les différentes méthodes pédagogiques employées (cases 33-34), les caractéristiques et la provenance des ressources humaines (cases 43-44), les rôles joués par ces ressources (cases 33-34), l'utilisation du vécu et/ou du matériel quotidien des professeurs (cases 33-34), le rythme intensif ou distribué des rencontres (cases 33-34), la proximité du contrôle administratif exercé par la direction de PERFORMA (cases 43-44), les modalités d'évaluation de l'apprentissage (cases 33-34), etc...

De plus, divers regroupements des données recueillies devraient permettre de vérifier la présence de profils institutionnels, ou encore une évolution longitudinale de certaines composantes du cadre pédagogique.

2. Projets futurs

Quelques autres projets font présentement l'objet d'une étude préliminaire; ils seront examinés prochainement de façon plus détaillée par l'équipe d'évaluation et la direction de PERFORMA. A titre strictement illustratif, on trouvera ci-dessous une brève description de quelques-uns des thèmes tirés de notre inventaire.

a) La construction d'un questionnaire pour permettre aux professeurs-étudiants d'exprimer de façon plus structurée que présentement leurs opinions sur les principaux aspects de l'activité à laquelle ils viennent de participer (cases 24-34).

b) Une enquête auprès d'un échantillon de professeurs-étudiants visant à clarifier: les besoins auxquels vient répondre le CPEC, les transferts réalisés entre les activités de perfectionnement et leur tâche quotidienne d'enseignement, les changements (subjectifs!) observés dans leurs attitudes et comportements pédagogiques, qu'ils attribuent aux activités du CPEC (cases 14, 34, 64).

c) Une enquête auprès des professeurs non-inscrits pour préciser les motifs de leur non-participation, dans le but d'estimer avec plus de précision la clientèle probable du CPEC dans une institution (case 14).

d) Une évaluation plus approfondie, appuyée par des cueillettes d'information préliminaires (cf. b) ci-dessus), de la rentabilité possible d'une mesure objective de certains changements d'attitudes et de comportements spécifiquement attribuables aux activités du CPEC (case 64).

0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0 - 0

Références

ALKIN, M.C. (1969) Evaluation Theory Development. Evaluation Comment, v. 2, no. 1, pp. 2-7.

BABY, A. et autres (1973) Projet CEXFORME: rapport d'évaluation. Tomes I et II. Québec: Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval.

BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T. and MADAUS, G.F. (1971) Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. New York: McGraw-Hill.

DOYLE, K.O. (1975) Student Evaluation of Instruction. Lexington: D.C. Heath.

GAGNE, F. (1975) Le client de l'équipe d'évaluation de Performa. INRS-Education: document non publié.

** ROSENSHINE, B. et FURST, N. (1971) Research on Teacher Performance Criteria. In Smith, B.O. (Ed.) Research in Teacher Education: a Symposium. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, pp.37-72.

SCRIVEN, M. (1967) The methodology of evaluation. In R.E. Stake (Ed.) Curriculum Evaluation. AERA monograph series on evaluation, no. 1. Chicago: Rand McNally.

STAKE, R.E. (1967) The countenance of educational evaluation. Teachers College Record, v. 68, pp. 523-540.

TURNER, R.L. (1975) An Overview of Research in Teacher Education. In Ryan, K. (Ed.) Teacher Education. NSSE: 74th Yearbook. Chicago: U. of Chicago Press, pp. 87-110.

WORTHEN, B.R. et SANDERS, J.R. (1973) Educational Evaluation: Theory and Practice. Worthington: C.A. Jones Publishing.

** GAGNE, F. et GUILLET, D. (1975) Grille d'analyse des activités du CPEC. Québec: INRS-Education, document D - 14.

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

Annexe A

Le contenu de cette annexe est extrait
des pages 3, 4 et 5 de l'article
de M. C. Alkin (1969)

EVALUATION NEED AREAS

The foregoing definition and assumptions are closely tied to the decision-making process, which in turn leads to a consideration of what kinds of educational decisions require evaluative information. Inquiry along these lines has led to the development of a decision-oriented classification of the various types of evaluation. Five areas of evaluation may be identified.

These five areas represent attempts to provide evaluative information to satisfy unique decision categories. In other words, there are evaluations necessary in providing information for decisions about the state of the system. (We call such evaluations *systems assessment.*) There are evaluations necessary in providing information to assist in the selection of particular programs likely to be effective in meeting specific educational needs. (We call this kind of evaluation, which takes place prior to the implementation of the program, *program planning.*) There are evaluations necessary in providing information relative to the extent to which a program has been introduced in the manner in which it was intended and to the group for which it was intended (*program implementation*). There are evaluations necessary in providing information during the course of a program about the manner in which the program is functioning, enroute objectives are being achieved, and what unanticipated outcomes are being produced. Such information can be of value in modifying the program (*program improvement*). Evaluations are necessary in providing information that might be used by decision-makers in making judgments about the worth of the program and its potential generalizability to other related situations (*program certification*).

The evaluation areas outlined above seem to represent a growing consensus among a number of people engaged in the study of evaluation. The first two and the last need areas discussed are somewhat similar, respectively, to "context," "input," and "product" presented by Stufflebeam (1968). What he refers to as "process" we have chosen to think of as two separate stages, program implementation and improvement. Major differences of emphasis are found between the descriptions of our need areas and his stages. However, Stufflebeam's work contributed substantially to our thinking. The discrepancy model presented by Provus (1969) outlines five stages: "definition," "installation," "process," "product," and "cost benefit analysis." The first four of these are somewhat similar to our stages two through five. Provus does not include systems assessment as a part of his model. With respect to cost benefit analysis, we would maintain that cost benefit considerations are a part of each need area of the evaluation and cannot be thought of as simply an additional task to be attacked when all of the other evaluations have been completed. The general notion that cost benefit considerations are a part of each stage of the evaluation process also would seem to be subscribed to by John Hemphill in his recent NSSE Yearbook chapter (1969). The evaluation types outlined by Rodney Skager (1966) are also quite similar to the framework presented here. A better understanding of the need areas will be gained by a more complete description of each.

Systems Assessment

Systems assessment is a means of determining the range and specificity of educational objectives appropriate for a particular situation. The needs may be represented as a gap between the goal and the present state of affairs. The evaluative problem, then, becomes one of assessing the needs of students of the community, and of society in relation to the existing situation. Assessment, therefore, is a statement of the status of the system as it presently exists in comparison to desired outputs or stated needs of the system.

A systems assessment might be related to evaluation of a specific instructional program and thus the charge would be to determine the present status relative only to a specific objective and related objectives. We would refer to this as a "sub-system assessment."

Systems assessment does not refer to specification of process characteristics appropriate for a district, school, or classroom. A statement such as "this district needs a lower pupil-teacher ratio" or "a need of this district is to install team teaching" is not a systems assessment. The systems assessment must be related to the ultimate behavior of clients of one type or another (pupils, parents, community, etc. – all clients of the school). To put it simply, systems assessment must result in a statement of objectives in terms of outputs of the school.

The process in the systems assessment area of ascertaining the decision area, specifying and collecting information and reporting summary data, requires methodology and techniques different from that which might be employed, for example, in a typical experimental design. The data are concerned with the status of the system. The summary data might be comparative, historical, or other descriptive information.

Program Planning

Program planning, the second need area, is concerned with providing information which will enable the decision-maker to make planning decisions – to select among alternative processes in order to make a judgment as to which of them should be introduced into the system to fill most efficiently the critical needs previously determined. In an instance where we are proceeding through severe need areas in sequential fashion, the following might occur. After the decision-maker receives the systems assessment evaluation, he might make a decision as to the appropriate means of fulfilling that need. Alternatively, he might designate several possibilities and ask the evaluator to provide information on the possible impact of each. Hence, in program planning, the evaluator provides the data for an evaluation of a program prior to its inception. The task of the evaluator is to anticipate the attainment of goals and to assess the potential relative effectiveness of different courses of action.

It is quite obvious that the collection and analysis of data of the type required for this evaluation need area will be quite different from collection and analysis problems for other areas. The techniques may require both internal and external evaluation procedures. (See Lumsdaine, 1965.)

By way of internal evaluation, programs may be examined to determine the extent to which their reproducible segments purport to achieve the objectives of the program being evaluated. Technical features of style or construction, practicality and cost are other means of providing internal evaluation. To date, the evaluations of products by EPIC (see p. 11), have been primarily based upon internal evaluations.

External evaluations of programs yet to be implemented might take the form of examining research data on the results of implementation in similar or near-similar situations. Or external evaluations might attempt to utilize some of the various educational planning techniques to obtain data. Computer simulations might be developed; Delphi analysis might provide insights into the potential outcomes of a program; gaming and various other systems analytic approaches might also provide external evaluation data.

Program Implementation

After the decision-maker has selected the program to be implemented, an evaluation of program implementation determines the extent to which the implemented program meets the description formulated in the program planning decision. In the case of an existing program where no known changes have been implemented, the evaluation task at this stage is to determine the degree to which planning descriptions of the program coincide with the implemented program and the extent to which assumed descriptions of inputs to the system (students) correspond with observed inputs.

There have been numerous examples in the educational literature of conflicting results relative to the impact of a specific instructional treatment. We would maintain that in large part this is attributable to the lack of specificity of the precise nature of the instructional treatment that was employed. Team teaching is not always team teaching. More precisely, team teaching in Santa Rosa might be quite different from team teaching in Boston or from team teaching in Palo Alto, California. The precise definition of the parameters defined as team teaching in a given situation would help to insure an understanding of what is being evaluated and whether what is being evaluated is what the investigator thought the program was.

Program Improvement

The evaluator can play an important role in program improvement, the fourth need area, by providing as much information as possible about the relative success of the parts of the program. In order to perform program improvement evaluation, it is necessary to recognize the basically interventionist role that the evaluator has been asked to take.

The key point in the understanding of the role of the evaluator in performing evaluations in this need area is that he is first and foremost an interventionist attempting to provide data which will lead to the immediate modification and, hopefully, improvement of the program. As the evaluator identifies problems and collects and analyzes related information, data are presented immediately to the decision-maker so that changes may be executed within the system to improve the operation of the program. Information might include data on the extent to which the program appears to be achieving the prescribed objectives, as measured by regular tests; information also might be presented which relates to the impact of the program on other processes or programs.

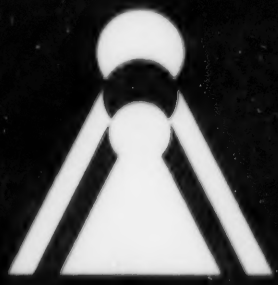
This need area has often been overlooked or resisted by the traditional evaluator who has attempted to impose the antiseptic sterility of the laboratory on the real world. Such an approach may make for a fine experiment, but it does little to improve a program which is often not in its final form.

Program Certification

In the fifth evaluation need area, program certification, the role of the evaluator is to provide the decision-maker with information that will enable him to make decisions about the program as a whole and its potential generalizability to other situations. The evaluator might attempt to provide information which will enable the decision-maker to determine whether the program should be eliminated, modified, retained, or introduced more widely.

The kind of information collected for program certification decisions is in large part dependent upon who is the intended decision-maker. It is obvious that different information will be required if the potential decision-maker is the teacher, the principal, or a funding agency. Evaluations in this area will be concerned with examining the extent to which the objectives have been achieved, as well as with the impact on the outcomes of other programs.

In program certification evaluations, there is a requirement for valid and reliable data which would generally require that the evaluator attempt to apply as rigid a set of controls as possible. The evaluator might use pre- and post-test designs and employ sophisticated methods for analyzing the data. Intervention should be avoided in evaluations in this need area. Here the traditional evaluator is "at home."



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

Le cadre pédagogique du CPEC-PERFORMA

Françoys Gagné
Danielle Guillet

Juin 1976

Document R-089

Table des matières

	pages
Introduction	1
I - Notes méthodologiques	2
A. L'instrument de mesure	2
B. L'échantillon	2
C. Limites de l'analyse	3
II - Caractéristiques des sessions de perfectionnement du CPEC	5
A. Le contenu des activités	5
B. L'origine des activités	8
C. La clientèle	14
D. La planification des sessions	18
E. Les objectifs poursuivis	23
F. Méthodes pédagogiques	27
G. Les personnes-ressources	30
H. L'environnement pédagogique	39
J. Quelques paramètres administratifs	47
K. Charge de travail de l'étudiant	50
L. L'évaluation des apprentissages	54
M. L'évaluation des sessions	60
III - Résumé et conclusions	65
A. Résumé	65
B. Conclusions	71
Annexe A: Copie de la Grille d'analyse	
Annexe B: Liste des activités du CPEC dans les 4 collèges	
Annexe C: Lexique destiné aux codeurs	
Annexe D: Méthodes pédagogiques utilisées dans chacune des sessions	

INTRODUCTION

Parmi les tâches que s'était fixée l'équipe d'évaluation, celle de l'analyse des activités de perfectionnement occupait une place importante, à la mesure de l'importance même des activités en tant que constituante centrale du programme du CPEC.

Dans l'esprit de l'évaluateur, le critère ultime de la qualité d'une situation d'apprentissage demeure sans contredit son impact sur le comportement ultérieur de l'individu. Ce critère est cependant le plus délicat à mesurer de façon précise. Dans un autre texte (Gagné et Guillet, 1975), nous avons décrit de façon plus détaillée la nature des obstacles auxquels est confronté le chercheur qui veut s'attaquer à la mesure de ce critère.

Aussi, avons-nous opté pour une approche indirecte qui comporte deux volets. D'une part, nous avons voulu décrire aussi précisément que possible le cadre à l'intérieur duquel se préparent et se tiennent les activités de perfectionnement. C'est le rôle dévolu au présent rapport. Cette description se veut aussi peu évaluative que possible, dans la mesure où les normes de référence devant sous-tendre un jugement de valeur ne sont pas suffisamment claires et ne font pas non plus l'objet d'un consensus.

D'autre part, nous sommes allés recueillir le point de vue de la clientèle sur divers aspects de ces activités de perfectionnement. L'analyse de ce sondage fait l'objet d'un autre rapport, prévu pour août 1976.

I - Notes méthodologiques

A. L'instrument de mesure

Nous avons décrit ailleurs de façon plus détaillée (Gagné et Guillet, 1975a) l'instrument de mesure, nommé "Grille d'analyse des activités du CPEC". Un exemplaire de cette grille apparaît dans l'annexe A.

B. L'échantillon

1. Sélection

Les activités qui sont créditées dans le cadre du CPEC peuvent être subdivisées en trois groupes principaux.

a) Les transferts de crédits

Il s'agit de cours (sessions, ateliers, etc...) suivis par le professeur hors des cadres du CPEC, que la direction du CPEC, après analyse, décide de reconnaître a posteriori comme élément de perfectionnement compatible avec ses objectifs.

b) Les sessions

C'est le type le plus courant, par le biais duquel s'accumule le plus grand nombre de crédits. C'est ce qui s'approche le plus de l'enseignement régulier. Ce sont des activités d'apprentissage très structurées, offertes à tous les professeurs, décrites par un thème précis, s'adressant nécessairement à un groupe. C'est par les "sessions" qu'on illustrera spontanément le programme du CPEC.

c) Les supervisions

Dans certains collèges, les supervisions sont des activités habituellement bien distinctes des sessions, s'apparentant surtout au tutorat. Elles font suite habituellement à une session, et constituent sa "relance". Elles s'effectuent habituellement individuellement ou en très petits groupes. Dans d'autres collèges, les supervisions s'apparentent dans l'ensemble au modèle ci-dessus, mais sont insérées à l'intérieur du programme des "sessions", plutôt que de constituer des activités distinctes, optionnelles et pouvant recevoir un nombre de crédits variable

selon le plan de travail de chaque individu. La Grille d'analyse n'a été appliquée qu'aux sessions, qui représentent de toute façon plus de 80% des crédits accordés.

2. Identification

Au total, 41 activités dans 4 collèges ont été codifiées à l'aide de la Grille d'analyse.

Collèges:	A	B	C	D	Total
Nombre	21	12	5	3	41

Ce nombre représente 93% (41/44) des sessions tenues dans ces collèges jusqu'en décembre 1975. L'annexe B identifie chacune des sessions analysées dans chaque institution.

3. Codage

Normalement, le codage devait être fait par le moniteur principal de l'activité. En pratique, ce ne fut pas toujours possible, de telle sorte que les répondants locaux se sont chargés de la presque totalité du codage des sessions de leur institution.

Les données brutes issues de ce codage sont de deux types: les choix enregistrés par le codeur aux questions fermées, de même que les commentaires ajoutés sur demande. L'ampleur de ce matériel brut empêchait de l'inclure dans le rapport.

C. Limites de l'analyse

1. Divers impératifs nous ont contraints à restreindre plus que prévu l'approfondissement de l'analyse de ces données. Dans la perspective où d'autres personnes s'intéresseraient à diverses parties de ce matériel, nous avons soigneusement rassemblé et identifié les données brutes et les compilations préliminaires.

2. Le jeu de la subjectivité des codeurs s'est avéré un obstacle plus grand que prévu, surtout aux questions qui utilisaient une typologie difficilement opérationnalisable (v.g. Q. 24, 25, 30) ou qui

demandaient un jugement quantitatif de type intensif (v.g. 14, 24, 25, 30, 31, 40, 53). Ceci atténue la qualité de l'information recueillie et réduit d'autant l'intérêt d'une analyse approfondie de ces questions.

3. L'interprétation de plusieurs observations aurait exigé une étape de consultation auprès des répondants locaux concernés. Cette étape n'a pu être réalisée. Il faut souhaiter que les successeurs de l'équipe actuelle se chargeront de cette tâche qui enrichirait grandement cette première analyse.

Tableau 1

Distribution des sessions de perfectionnement[1] des collèges A et B selon les secteurs et sections du cadre typologique élaboré empiriquement

Secteur	Catégorie	A		B		N. activ.		N. crédits	
		Code numérique	Code alphabét.	Code numérique	Code alphabét.	A	B	A	B
I Composante TÂCHE	A) Organisation et méthodes	0313	METHO.PEDA.	0223	DESIGNING	9	7	12	21
		0711	ENS.MODUL.	0523	EDDEMAPP				
		0911	OBJECTIFS	0325	OBJPEDA				
		1211	SEMI.L'ETU.	0823	ETUCEGEP				
		1712	PLAN.INTENS	0923	ENSPROG				
		1811	PLAN.OBJ.	1023	PLANIFOBJ				
		1911	PLANTEKMES	1521	ADSITFORM				
		2611	SEMI.CEGEP						
		2811	SURVOLMETHO						
	B) Média	0213	AUDIOVISUEL	0425	T.V.I-1	4	3	11	15
		0811	PHOTO-1	0725	T.V.I-2				
		1615	T.V.EDUC.	1125	T.V.II-1				
		2912	PHOTO-2						
II Composante PERSONNE	A) Relations humaines	0116	AUTO.EVAL.	0126	TRAVEQUI-1	5	3	12	17
		1012	SUPTRAVEQ	0626	TRAVEQUI-2				
		1311	TUTORAT	1325	TRAVEQUI-3				
		1512	ANIM-1						
		3011	ANIM.II						
	B) Croissance personnelle	0413	CROISPERS	1422	PROFMOI-1	5	1	12	2
		0513	CREAEXPE						
		1112	VIE-GROUPE						
		1412	SYNECTIQUE 1						
		2712	SYNECTIQUE 2						
					TOTAUX:	23	14	47	55

[1] Les codes numérique et alphabétique permettent de retracer aisément dans l'annexe B le titre complet de la session.

II - Caractéristiques des sessions de perfectionnement du CPEC

Nous avons regroupé notre analyse autour d'un certain nombre de thèmes généraux. L'ordre des questions dans la Grille d'analyse ne sera que partiellement respecté. De plus, il nous arrivera d'introduire des informations qui n'ont pas leur origine dans la Grille d'analyse.

A. Le contenu des activités

Ce thème nous a semblé un prérequis à toute autre information descriptive sur les sessions du CPEC. En effet, avant d'examiner le "comment", ou le "quand", ou le "qui", il importe d'avoir une idée assez précise du "quoi", i.e. des sujets ou thèmes qui constituent le contenu même des sessions de perfectionnement du CPEC. La liste des titres d'activités présentée dans l'annexe B est un point de départ, mais il manque une charpente, un principe de regroupement thématique de ces activités.

En collaboration avec un répondant local, nous avons mis au point une typologie qui comprend deux secteurs (TÂCHE et PERSONNE), eux-mêmes subdivisés en deux catégories (cf. Tableau 1). Les deux secteurs correspondent à une dichotomie couramment utilisée en psychologie industrielle, par exemple pour décrire le style de leadership exercé par une personne en autorité (cf. Gibb, 1954), ou encore en éducation, pour découper les comportements d'enseignants (Kerlinger, 1967).

Au niveau des subdivisions, nous avons procédé plus empiriquement. Ainsi, le sous-groupe des activités reliées aux "media" ressortait clairement et fut conséquemment isolé. Dans le cas du secteur PERSONNE, la décomposition s'est effectuée assez spontanément, en réutilisant tout simplement le couple "TÂCHE-PERSONNE". Ainsi, la catégorie II-A (relations humaines) regroupe des activités où la préoccupation centrale est la personne (ou l'interpersonnel), mais dans le contexte immédiat de la classe ou de l'interaction pédagogique. La catégorie II-B (croissance personnelle) touche des activités où les retombées pédagogiques

sont indirectes, par le biais de l'impact que la croissance psychologique de l'individu aura sur ses activités professionnelles.

Le Tableau 1 présente le regroupement des activités de deux des quatre collèges. Le code numérique permet de retracer aisément ces activités dans l'annexe B.

Le Tableau 2, pour sa part, résume le contenu du Tableau 1 sous forme de pourcentages, basés sur le nombre de crédits, regroupant les deux institutions.

1. Les deux secteurs regroupent respectivement 60% et 40% des crédits alloués. Les proportions demeurent sensiblement les mêmes lorsqu'on utilise le nombre d'activités.

2. A l'exception de la catégorie II-B (croissance personnelle), les trois autres catégories se partagent à peu près également le nombre de crédits alloués.

Nous n'avons pas comparé cet éventail de contenus à ceux qu'on retrouve dans des programmes de formation de maîtres. La comparaison serait évidemment boiteuse, dans la mesure où il s'agit dans un cas de perfectionnement pédagogique et, dans les autres, de formation de base. Cependant, dans les faits, il ne faut pas exagérer indûment les différences.

Tableau 2

		Catégories		Secteurs	
		N.crédits	%	N.crédits	%
TÂCHE	Organisation et méthodes	33	32	59	58
	Média	26	26		
PERSONNE	Relations humaines	29	28	43	42
	Croissance personnelle	14	14		

Dans les deux cas, la clientèle n'a pas (sauf exceptions) d'antécédants académiques en pédagogie. De plus, les répondants locaux, comme les professeurs d'université, se montrent soucieux d'offrir - sans pressions cependant - un tour d'horizon assez étendu plutôt que d'encourager une spécialisation rapide. Enfin, un examen même sommaire des contenus d'activités du CPEC confirme sa parenté avec les programmes de formation des maîtres.

Bref, la comparaison mentionnée plus haut, en autant que l'un des membres ne servirait pas de critère de validité pour l'autre, serait fort instructive quant aux orientations spécifiques du CPEC par comparaison aux programmes traditionnels (en supposant évidemment une certaine homogénéité de ces programmes).

B. L'origine des activités

1. D'où proviennent les activités du CPEC?

Tel qu'illustré par le Tableau 3, dans 63% des cas les organisateurs d'une activité ne s'inspirent "de façon significative" d'aucune source extérieure. Il s'agit dans ces cas d'activités dont le contenu, la programmation et le matériel de support ont été construits pour répondre à un besoin spécifique, directement exprimé ou inféré par les répondants locaux.

De plus, lorsqu'il y a inspiration extérieure, les sources sont très variées, de même que la nature des emprunts. Voici quelques exemples.

0116: modelée sur une session pré-CPEC élaborée conjointement avec l'INRS-Education (Service PERPE).

0223: visionnement et évaluation du General Programmed Teaching Kit (Palo Alto, Calif.).

0425 et 0725: modelées sur une session de Radio-Québec.

0711: session organisée autour d'un texte de Postlewhait sur les "mini-courses".

0911: cadre pédagogique emprunté à une session CPEC d'un autre collège (code 0325).

Tableau 3

Q.03. Originalité de l'activité

Pour structurer cette activité, vous êtes-vous inspiré de façon significative de sources extérieures à votre service de perfectionnement? (Note: exclure les textes utilisés comme matériel pédagogique à moins que leur contenu ait servi à structurer, organiser les contenus ou le cadre pédagogique de l'activité.)

Oui ☐ Non ☐

Décrivez brièvement sur bobine au plus trois ou quatre sources d'inspiration extérieures (les plus importantes). Indiquez dans chaque cas à laquelle des catégories ci-dessous appartient l'inspiration décrite.

a) Objectifs
b) Thèmes (contenus et documents)
c) Méthode pédagogique
d) Autre (préciser)

	Collèges	A		B		C		D		Total	
	Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RÉSULTATS	Oui (1)	7	33	6	50	-	-	2	67	15	37
	Non (2)	14	67	6	50	5	100	1	33	26	63

0923: session utilisant un cours programmé de Thiagarajan, S. Programme sur le processus de programmation, Lidec, 1971.

1512: adaptation d'une session du C.I.M..

Dans tous ces cas, les emprunts laissent place à un important travail d'adaptation des contenus et des méthodes aux besoins spécifiques de la clientèle. Signalons en terminant qu'en aucun cas, parmi ce groupe de 41 sessions, une ressource extérieure n'a été invitée à répéter un cours qu'elle donnait déjà dans le cadre d'un programme traditionnel.

2. Quel est l'apport de la clientèle?

Les réponses données à la question 04 de la Grille d'analyse (cf. Tableau 4) indiquent un apport significatif des professeurs. En effet, même si ceux-ci prennent rarement (15%) l'initiative de suggérer spontanément des thèmes de sessions qui correspondent à des préoccupa-

Tableau 4

Q.04. Provenance de l'idée initiale
(Si reprise, idée de la reprise)

a) Initiative spontanée de professeurs hors de PERFORMA ☐

b) Initiative spontanée de professeurs inscrits à PERFORMA ☐

c) Suggestion de professeurs recueillie à l'occasion d'un sondage ☐

d) Inférence du répondant local à partir de besoins exprimés par les professeurs ☐

e) Inférence du répondant local à partir de carences perçues par lui ☐

f) Initiative quasi-totale du répondant local ☐

	Collèges	A		B		C		D		Total	
	Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RÉSULTATS	a)	-	-	4	33	2	40	-		6	15
	b)	-	-					-			
	c)	10	48	1	8	1	20			12	29
	d)	2	9	4	33	1	20	3	100	10	24
	e)	6	29	2	17	1	20			9	22
	f)	3	14	1	8					4	10

tions particulières (catégories a et b), ils participent directement dans 53% des cas, soit formellement (catégorie c), soit informellement (catégorie d), à l'identification des thèmes d'activités. Cependant, les répondants locaux doivent malgré tout s'impliquer très activement (catégories e et f) dans ce processus de formulation des thèmes généraux d'activités.

Cette réalité apparaît assez éloignée du projet PERFORMA initial, où le professeur-étudiant était décrit comme un agent planificateur beaucoup plus actif que ne le montre le Tableau 4. Il serait intéressant de recueillir le vécu des répondants locaux sur le degré d'initiative et de prise en charge personnelle des professeurs-étudiants.

On remarquera que la formule du sondage auprès de la clientèle (avec ou sans liste de thèmes suggérés) joue un rôle particulièrement im-

portant dans le collège A. Ces sondages permettent entre autres d'estimer la popularité relative (donc la clientèle probable) des divers thèmes d'activités recueillis. Cette procédure pourrait expliquer, du moins en partie, le taux peu élevé dans ce collège d'activités offertes, puis retirées faute d'un nombre suffisant de participants.

3. Les mêmes activités sont-elles fréquemment répétées?

Tel qu'illustré par le Tableau 5, le taux des répétitions n'est pas élevé, sauf peut-être dans le collège B. Ce phénomène était prévisible, compte tenu de la jeunesse du programme. On peut imaginer que le bassin thématique n'est pas inépuisable et qu'en conséquence le taux des "reprises" s'accroîtra sensiblement d'année en année.

Il est plausible que la répétition d'une activité, surtout si la demande vient explicitement de la clientèle, puisse être interprétée comme un indice de popularité, donc de satisfaction. Par contre, une clientèle plus concentrée, composée d'un nombre limité "d'habitués", pourra limiter les possibilités de répétition d'activités. De plus, la mise sur pied d'activités plus courtes augmentera la proportion d'activités nouvelles à créer.

Il serait quand même utile d'approfondir ce problème de la répétition d'activités avec les répondants locaux, surtout qu'un faible

Tableau 5

Q.01. Nouveauté de l'activité

a) Réalisée localement pour la 1ère fois ☐

b) Reprise d'une activité antérieure ☐

Laquelle?_____

	Collèges	A		B		C		D		Total	
	Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RÉSULTATS	1ère fois	17	81	7	58	3	60	3	100	30	73
	Reprise	4	19	5	42	2	40	-	-	11	27

taux de répétitions alourdit la tâche de conception d'activités nouvelles.

Signalons en terminant l'absence de répétitions inter-institutionnelles. Il y aurait là une voie d'échanges fort importante à explorer.

4. Les activités répétées subissent-elles des modifications?

Deux activités reprises (cf. Tableau 6) n'ont pas subi de modifications importantes: dans un cas, il s'agissait de sa quatrième présentation (1725) et dans l'autre de sa troisième présentation (0531).Dans chacun des sept autres cas, les répondants locaux indiquent de façon très précise plusieurs modifications, bon nombre d'entre elles issues des commentaires des participants. Voici quelques exemples: modifications aux objectifs et aux contenus (0126, 0725, 1023, 1112); modifications aux documents pédagogiques utilisés (2712, 0626, 0725, 1023); collaboration accrue entre ressources locales et extérieures (1112); intensification de la supervision par les personnes-ressources (1412, 0626); modifications de la séquence ou de la durée des diverses parties de l'activité (1412, 2712, 2912, 0126, 0626, 1023); etc...

Tableau 6

Q.02. Modifications apportées

Avez-vous apporté des modifications non-négligeables à cette activité par rapport à sa version antérieure?

Oui ☐ Non ☐

Décrivez brièvement sur bobine au plus trois ou quatre modifications (les plus importantes). Indiquez dans chaque cas à laquelle des catégories ci-dessous appartient la modification décrite.

a) Objectifs
b) Contenus et documents
c) Méthode pédagogique
d) Conditions matérielles
e) Autres (préciser)

Collèges	A		B		C		D		Total	
Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RESULTATS Oui	4	100	4	80	1	50	-	-	9	82
Non	-	-	1	20	1	50	-	-	2	18

Ces modifications témoignent d'un effort constant de la part des animateurs pour adapter l'environnement pédagogique aux besoins des professeurs-étudiants et pour maximiser l'efficacité de l'activité.

5. Les dédoublements de contenus sont-ils fréquents?

Tel qu'indiqué par le Tableau 7, les codeurs ne signalent qu'exceptionnellement, soit dans 15% des cas, des dédoublements de contenus entre deux activités. Lorsque ces dédoublements se produisent, ils ne touchent pas plus de 10% des contenus de la session; de plus, dans la plupart des cas, une minorité seulement des participants ont suivi les deux sessions qui se recouvrent partiellement. Bref, malgré le nombre élevé d'activités différentes mises sur pied dans les deux collèges "doyens" (A et B), on a réussi à limiter au minimum les dédoublements de contenus.

Tableau 7

Q.29. Dédoublement des contenus

Les contenus de la présente activité dédoublent-ils ceux d'une (ou plusieurs) activité(s) précédente(s)?

Oui ☐ Non ☐

Identifiez sur bobine les autres activités ainsi dédoublées et indiquez pour chacune la proportion des contenus de la présente activité, qui constitue un dédoublement de ceux de l'activité précédente.

	Collèges	A		B		C		D		Total	
	Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
RÉSULTATS	Oui	3	14	3	25	-	-	-	-	6	15
	Non	18	86	9	75	5	100	3	100	35	85

C. La clientèle

Il ne s'agit pas ici de tracer le portrait de la clientèle qui s'intéresse au CPEC: une autre étude traite de ce sujet (Gagné, 1976). Il s'agit tout simplement de produire certaines statistiques sur la clientèle qui participe aux sessions.

1. A qui sont ouvertes les sessions?

Théoriquement, elles sont ouvertes à tous les professeurs du collège participant. De fait, la participation à une activité est parfois soumise à une ou plusieurs conditions. Dans certains cas, une autre activité devra préalablement avoir été suivie (v.g. 1512, 3011, 1125); dans d'autres cas, les professeurs inscrits doivent avoir utilisé dans leurs classes la technique qui sert de thème central à la session (v.g. 1012, 0126, 0626, 1325, 0231, 0331, 0431, 0531); ou encore, on veut assurer par la sélection des candidats une bonne hétérogénéité départementale (v.g. 0223); etc...

Cependant, des mesures restrictives ne sont invoquées que dans une minorité d'activités (cf. Tableau 8), et encore il faudrait probablement considérer comme cas à part les activités séquentielles, i.e. qui comportent une session d'initiation prérequise à une session de spécialisation (v.g. 1512/3011; 0425 ou 0725/1125).

2. Y a-t-il des minima et des maxima au niveau des inscriptions?

Oui, les minima sont généralement reliés au problème de la rentabilité financière des activités ou à celui des énergies investies pour les organiser. Ils varient considérablement d'une activité à l'autre, mais se situent en moyenne un peu en-dessous de dix personnes (cf. Tableau 9).

Quant aux maxima, ils sont établis surtout en fonction des limites imposées par une pédagogie qui favorise la communication entre les participants: ils se concentrent donc habituellement entre 12 et 15 personnes. On note cependant quelques cas de grands groupes.

Tableau 8

Q.09. Conditions d'admissibilité

L'inscription à cette activité était-elle limitée par certaines conditions d'admissibilité (v.g. appartenance à un groupe particulier, hétérogénéité planifiée, participation à une activité antérieure, etc.)? (N.B. Inclure le travail personnel préparatoire seulement s'il est vraiment une condition d'admissibilité)

Oui ☐ Non ☐

Identifiez sur bobine toutes les conditions d'admissibilité explicitement formulées. Marquez bien la séparation entre chacune d'elles.

Collèges	A		B		C		D		Total	
Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	4	19	5	42	5	100	-	-	14	34
Non	17	81	7	58	-	-	3	100	27	66

Tableau 9

Q.06. Nombre MINIMUM de participants fixé: ☐☐

Q.07. Nombre MAXIMUM de participants fixé: ☐☐

	Minima					Maxima				
N.pers.	A	B	C	D	Total	A	B	C	D	Total
1 à 5	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-
6 à 10	6	7	3	-	16	2	1	-	1	4
11 à 15	12	4	1	-	17	12	6	-	2	20
16 à 20	2	1	-	-	3	-	4	3	-	7
21 et plus	1	-	-	-	1	1	1	1	-	3

3. Les maxima créent-ils un problème de sur-affluence?

La surabondance d'inscriptions ne se produit qu'assez rarement, de fait dans 15% des cas (cf. Tableau 10). Il semblerait donc difficile, du moins dans les conditions actuelles, de songer à accroître sensiblement le nombre de participants par session, en supposant évidemment qu'un tel accroissement soit jugé désirable.

4. Arrive-t-il que les minima ne soient pas atteints?

La sous-affluence semble se produire un peu plus fréquemment que la sur-affluence. De fait, les réponses à la question 11 (cf. Tableau 11) ne donnent qu'une idée partielle du problème, puisqu'elles n'identifient que les sessions où il fut difficile d'atteindre un nombre minimum de participants, mais où la session eut lieu finalement. D'ailleurs, sept sessions se sont même tenues avec un nombre de participants inférieur au minimum prévu (0231, 0711, 1712, 2611, 2811, 0513, 1112). Il faut songer également à toutes les sessions qui furent offertes, mais qui ne purent avoir lieu faute d'inscriptions suffisantes. Nous n'avons pas de statistiques disponibles à ce sujet, mais les commentaires informels des répondants locaux permettent d'estimer que ce nombre se situerait entre 5 et 10.

5. La clientèle exerce-t-elle des pressions?

Il arrive parfois, comme l'indiquent les résultats à la question 10, présentés dans le Tableau 12, que des individus ou des groupes exercent des pressions auprès des répondants locaux pour que s'organise une session qui leur tient particulièrement à coeur. Ce fut par exemple le cas pour les sessions 1512, 0425, 0923, 1125, 0231, 0331, 0431 et 0531.

6. Quelle est finalement la grandeur des groupes?

Le nombre moyen de participants par session, lorsqu'on regroupe les données de tous les collèges (cf. Tableau 13), se situe autour de 13 personnes. Cette moyenne chapeaute cependant une distribution fort étalée. Nous avons mentionné plus haut quelques facteurs explicatifs de ce large étalement.

Tableau 10

Q.12. Y a-t-il eu un problème de surabondance de professeurs désireux de participer à l'activité?

Oui ☐ Non ☐

Collèges / Choix	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	5	24	1	8	-	-	-	-	6	15
Non	16	76	11	92	5	100	3	100	35	85

Tableau 11

Q.11. Fut-il nécessaire d'effectuer des démarches spéciales de recrutement (formelles ou informelles) pour assurer un nombre MINIMUM de participants?

Oui ☐ Non ☐

Collèges / Choix	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	2	9	3	25	1	20	2	67	8	19
Non	19	91	9	75	4	80	1	33	33	81

Tableau 12

Q.10. Y a-t-il eu des pressions exercées par des professeurs pour assurer la tenue de cette activité?

Oui ☐ Non ☐

Collèges / Choix	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	1	5	3	25	4	80	-	-	8	19
Non	20	95	9	75	1	20	3	100	33	81

Tableau 13

Q.26. Nombre de professeurs présents au début de l'activité: | | |

Q.27. Nombre de professeurs qui ont complété l'activité: | | |

	Au début		A la fin	
N.particip.	N	%	N	%
0 - 4	2	5	2	5
5 - 9	10	24	12	29
10 - 14	19	46	18	44
15 - 19	4	10	4	10
20 et +	6	15	5	12
Moyenne	13.0		12.1	

7. Y a-t-il plusieurs abandons en cours de route?

Les données présentées dans le Tableau 13 indiquent qu'environ 1 personne par activité abandonne en cours de session. Il s'agit en conséquence d'un taux inférieur à 10%.

D. La planification des sessions

1. Les sessions sont-elles planifiées de façon détaillée?

La question 14 de la Grille d'analyse se révèle a posteriori laisser trop de place à la subjectivité des évaluateurs pour permettre une analyse raffinée. Une observation générale peut cependant être formulée (cf. Tableau 14): les deux institutions doyennes se perçoivent fort différemment. Dans l'une (B), tous les aspects font toujours l'objet d'une planification très détaillée. Dans l'autre (A), le degré de précision varie considérablement d'une activité à l'autre, mais varie peu d'un aspect à l'autre, sauf en ce qui a trait aux conditions matérielles, où la planification n'est jamais très détaillée.

2. Les professeurs-étudiants participent-ils à cette planification?

La majorité des activités (76%) sont précédées d'une rencontre

Tableau 14

Q.14. Degré de planification de l'activité

Indiquez ci-dessous, en cochant une seule case par rangée, avec quel degré de précision vous avez planifié (par écrit ou non) les divers aspects de cette activité avant qu'elle ne débute.

Aspects activ. \ Degré de précision	1	2	3
Objectifs			
Contenus et documents			
Méthode pédagogique			
Conditions matérielles			

(N.B.: sommaire = 1; partiellement détaillé = 2; très détaillé = 3)

	A (N=21)	B (N=12)	C (N=5)	D (N=3)
Objectifs	2.1	2.7	2.6	2.3
Contenus et documents	2.0	3.0	2.4	2.3
Méthode pédagogique	2.1	2.9	2.6	2.6
Conditions matérielles	1.6	3.0	2.6	2.3

préparatoire (cf. Tableau 15). Dans l'une des institutions (A), l'invitation s'étend habituellement à tous les professeurs inscrits au CPEC, tandis que dans un autre collège (B), cette rencontre est plutôt restreinte aux personnes qui se sont inscrites à la session (cf. Tableau 16).

La raison d'être de ces rencontres préparatoires est sensiblement la même dans les trois collèges. En effet, l'importance relative des objectifs poursuivis (cf. Tableau 17) varie peu d'une institution à l'autre. On remarque cependant deux écarts importants. D'une part, l'objectif b) est perçu comme beaucoup plus important dans le collège B, ce même collège qui met beaucoup de soin à planifier ses activités. D'autre part, la création d'un climat particulier (e) au sein du groupe des futurs participants semble préoccuper tout spécialement les répondants locaux du collège A.

Tableau 15

Q.15. Avez-vous organisé une rencontre préparatoire avec les professeurs-étudiants?

Oui ☐ Non ☐

Collèges	A		B		C		D		Total	
Choix	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	18	86	8	67	4	80	1	33	31	76
Non	3	14	4	33	1	20	2	67	10	24

Tableau 16

Q.16. Personnes invitées

a) Tous les professeurs du collège
b) Tous les professeurs admis au CPEC
c) Les professeurs déjà inscrits à l'activité
d) Les professeurs ayant exprimé un intérêt pour cette activité
e) Un groupe formellement constitué (v.g. chefs de département, professeurs d'un département, etc...)
f) Un groupe non-formel (v.g. participants à une activité antérieure)
g) Autre

☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Collèges	A		B		C		D		Total	
Catég.	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a	1	6	-	-	-	-	1	100	2	6
b	14	77	1	12	-	-	-	-	15	48
c	1	6	5	63	1	25	-	-	7	23
d	2	11	2	25	-	-	-	-	4	13
e	-	-	-	-	3	75	-	-	3	10
f	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
g	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tableau 17

Q.17. Objectifs poursuivis

Identifiez d'abord, en cochant les cases appropriées, tous les objectifs qui s'appliquent; puis, pour chaque objectif coché, indiquez son rang d'importance. (N.B. l'objectif le plus important = rang 1)

	Présence	Rang
a) Faire préciser les besoins et les attentes des professeurs	☐	___
b) Présenter et discuter un plan détaillé (contenus et méthode)	☐	___
c) Discuter les conditions matérielles (durée, horaire, crédits, etc.)	☐	___
d) Finaliser les inscriptions	☐	___
e) Créer un climat particulier	☐	___
f) Autre	☐	___

(N.B. 1er choix = 4; 2è choix = 3;...;non choisi = 0)

Catég.	A	B	C	Total
a	2.9	2.9	3.2	13.1
b	2.2	3.4	1.6	7.2
c	2.2	2.1	1.4	5.7
d	0.7	0.6	-	1.3
e	1.8	0.9	0.6	3.6
f	-	0.6	-	0.6

Si les professeurs sont impliqués dans la planification des activités, leur apport critique semble cependant assez limité: dans 3 cas seulement (sur 30), la rencontre préparatoire a donné lieu à des modifications importantes au plan de l'activité (cf. Tableau 18).

Somme toute, les professeurs sont presque toujours consultés sur le plan de la session, mais cette consultation suscite peu de modifications.

3. Quelles difficultés spéciales pose l'organisation des sessions?

La lecture des commentaires faits par les répondants locaux en réponse à la question 21 laisse une impression de très grande diversité: chaque activité a suscité des problèmes spécifiques, étroitement reliés au contexte ou à ses composantes. Il est quand même possible de regrou-

Tableau 18

Q.18. Impact de la rencontre préparatoire

Avez-vous apporté des modifications non-négligeables à cette activité par suite de la rencontre préparatoire?

Oui ☐ Non ☐

Collèges	A		B		C		Total	
Choix	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	-	-	1	13	2	50	3	10
Non	18	100	7	87	2	50	27	90

per les commentaires selon des thèmes généraux, qui permettent une fois de plus de noter l'importance des différences institutionnelles, malgré le nombre restreint de données. Nous avons effectué cette analyse de contenu des commentaires faits par les répondants locaux de deux collèges. Voici nos principales observations.

1. La zone des objectifs, des contenus et des méthodes s'avère une préoccupation quasi-exclusive des personnes-ressources du collège B. Elle se concrétise surtout sous forme de difficultés dans la construction d'un matériel pédagogique inédit, dans la mise au point d'une formule pédagogique adaptée, dans l'opérationnalisation juste des objectifs.

2. Les problèmes issus de la clientèle semblent appartenir pour leur part exclusivement au collège A: problèmes d'hétérogénéité des formations préalables, de recrutement, de fluctuation du nombre en cours de session, etc...

3. Les problèmes d'ordre matériel (ennuis techniques, fonds insuffisants, recrutement de personnes-ressources) ont une ampleur comparable dans les deux collèges.

Tableau 19

Distribution thématique des commentaires à la question 21

	A		B	
	N	%	N	%
Objectifs et méthode	3	9	8	58
Clientèle	10	29	-	-
Organisation matérielle	8	24	3	21
Personnes-ressources	10	29	3	21
Climat	3	9	-	-

4. Au plan des personnes-ressources, les mentions sont aussi relativement proportionnelles, mais les contenus diffèrent considérablement. Dans le Collège B, le problème se pose surtout en termes d'orientations idéalogiques différentes qu'il faut faire converger vers une collaboration efficace; dans le collège A, le problème est vécu à la fois en termes de compétence ou d'expertise adéquate, de même qu'en termes de manque de temps pour préparer de façon satisfaisante les activités présentées.

Lorsqu'on se rappelle le nombre de sessions différentes organisées dans le collège A (cf. Tableau 5), on comprend mieux les pressions qui s'exercent sur les répondants locaux pour maintenir la qualité des activités. De même, dans le collège B, on saisit mieux cette préoccupation centrée sur le cadre pédagogique lorsqu'on la relie à la minutie avec laquelle les activités sont planifiées (cf. Tableau 14).

Bref, les difficultés particulières rapportées par les deux groupes d'évaluateurs reflètent très bien leur style d'intervention propre dans leur milieu.

E. Les objectifs poursuivis

Deux questions de la Grille d'analyse visaient à codifier les objectifs poursuivis durant les sessions de perfectionnement du CPEC; il s'agit des questions 24 et 25.

1. La question 24

Pour construire cette question, nous avons emprunté à un des premiers textes officiels du projet PERFORMA une liste de huit objectifs visés: 4 au niveau des connaissances, 1 au niveau des attitudes et 3 au niveau des habiletés. Il s'agissait de vérifier dans quelle mesure les objectifs en question correspondaient à ceux que poursuivent les organisateurs des diverses activités.

L'analyse des réponses s'est révélée moins intéressante que prévu et la présentation de nos analyses allongerait indûment ce texte. D'autant que des doutes peuvent être exprimés quant à la compréhension univoque des objectifs par les divers codificateurs. Même si nous n'avons pas jugé utile de reproduire dans ce rapport un ou plusieurs tableaux de résultats issus de notre analyse des réponses à cette question, voici quelques observations générales.

a) La distribution des pourcentages, pour une activité quelconque, est rarement équilibrée: un objectif (parfois deux) est identifié comme central ou prioritaire. C'est donc par la multiplication des activités que les huit objectifs "officiels" se trouvent couverts.

b) Plus du tiers (environ 35%) des pourcentages inscrits le sont dans l'une ou l'autre des catégories "autre" de la question, comme si l'éventail offert ne couvrait qu'une partie des objectifs effectivement poursuivis. Dans une perspective de révision des objectifs du CPEC, il serait intéressant d'examiner de plus près ces précisions apportées par les codificateurs.

c) Lorsqu'on recalcule les distributions de pourcentages d'importance séparément pour les deux secteurs (TÂCHE et PERSONNE), on observe des différences importantes, notamment en ce qui a trait à la zone des attitudes. Notre analyse de la question 25 fournira plus de détails à ce sujet.

d) Plusieurs différences institutionnelles ressortent, notamment eu égard à l'importance beaucoup plus grande que le collège B semble accorder à la zone des habiletés par comparaison au collège A (45% vs

34%). Cependant, étant donné le degré restreint d'opérationnalisation de plusieurs termes utilisés, il peut demeurer difficile de départager clairement les différences réelles des biais perceptuels.

2. La question 25

On trouvera dans l'annexe C une présentation du cadre typologique que nous avons développé pour codifier, non par leur contenu mais par leur forme, les objectifs poursuivis. Le double axe de coordonnées utilisé pour cette codification a posé des difficultés aux codeurs.

Malgré l'effort d'opérationnalisation de la part de l'équipe d'évaluation, nous croyons que cette question laissait place à une certaine part de subjectivité, peut-être moins cependant que la précédente.

Plusieurs formes de compilations étaient possibles. Les données du Tableau 20 présentent les compilations qui nous sont apparues les plus intéressantes. Seuls les pourcentages sont utilisés. Ils proviennent de deux collèges seulement et permettent un examen séparé des activités des secteurs I (Tâche) et II (Personne).

a) Dans une proportion d'environ 70%, les objectifs effectivement poursuivis sont dans l'ensemble d'ordre cognitif.

b) Toujours globalement, les objectifs "pratiques" ont une importance légèrement supérieure aux objectifs théoriques.

c) Toujours globalement, les objectifs affectifs d'ordre professionnel ont préséance sur ceux d'ordre personnel.

d) Les différences d'accent selon le secteur sont évidentes, cependant que les différences institutionnelles ne sont pas moins importantes. Voici quelques exemples.

1) Au niveau du secteur I (Tâche), le collège A montre une préoccupation beaucoup plus forte pour les objectifs cognitifs d'ordre théorique (52% vs 29%); les proportions se trouvent exactement inversées au niveau des objectifs pratiques (28% vs 53%). Se pourrait-il que la poursuite effective d'objectifs cognitifs pratiques exige plus d'efforts, donc de

Tableau 20

Q.25. Objectifs effectivement POURSUIVIS durant l'activité

Indiquez d'abord, dans la colonne '%', la répartition des types d'objectifs effectivement poursuivis durant l'activité; si un ou des type(s) ne s'applique(nt) pas nécessairement, n'inscrire aucun nombre. Puis, pour chacun des types d'objectifs où un nombre a été inscrit, cochez la case correspondant au niveau d'approfondissement approprié pour cet objectif. Note: Il s'agit des objectifs POURSUIVIS et non pas des objectifs atteints.

Types d'objectifs (cf. lexique)	%	Niveau d'approfondissement		
		superficiel	intermédiaire	profond
Cognitif théorique				
Cognitif pratique				
Affectif personnel				
Aff. professionnel				
Psycho-moteur				

	Collège A			Collège B		
	I	II	Total	I	II	Total
Cognitif théorique	52%	26%	40%	29%	12%	23%
Cognitif pratique	28%	37%	32%	53%	23%	43%
Affectif personnel	-	32%	15%	4%	17%	9%
Aff. professionnel	10%	5%	8%	14%	48%	25%
Psycho-moteur	10%	-	5%	-	-	-

temps, dans la planification de l'activité?

2) Au niveau du secteur II (Personne), les objectifs cognitifs prennent une plus grande importance dans le collège A que dans le collège B.

3) Toujours au niveau du secteur II, il y a un renversement complet de l'importance relative des objectifs personnels et professionnels du sous-groupe affectif (32%/5% vs 17%/48%).

Les répondants locaux auraient sûrement plusieurs observations à formuler pour guider l'interprétation nuancée de ces chiffres. Nous

ne pouvons que regretter que cette étape ne puisse être réalisée, faute de temps.

F. Méthodes pédagogiques

Beaucoup de temps fut consacré à chercher un cadre typologique permettant aux répondants locaux de codifier aisément les techniques ou méthodes pédagogiques. Finalement, nous avons adopté un système élaboré par un professeur du Cegep de Maisonneuve (Tournier, 1975), auquel nous avons ajouté une catégorie (méthode de laboratoire). On trouvera dans l'annexe C une brève description des catégories de ce système classificatoire.

La durée de chaque unité (période de rencontre formelle) fut distribuée (en pourcentages) entre les catégories du système. Ce travail "moléculaire" a permis de mettre de côté la question globale (no. 31) de la Grille d'analyse. Ces pourcentages constituent les données brutes. Parmi les compilations effectuées, nous ne présenterons ici que les plus synthétiques. On trouvera dans l'annexe D un cumul des pourcentages pour chacune des 41 activités codées.

1. Privilégie-t-on une méthode pédagogique?

Les données présentées dans le Tableau 21 permettent de répondre clairement par la négative. Ces données indiquent, par collège, la distribution des sessions en fonction de la méthode la plus utilisée[1]. Ces résultats nous semblent clairs. D'une part, dans un même collège, plusieurs méthodes pédagogiques ont "eu la vedette" à un moment ou l'autre. D'autre part, au niveau de l'ensemble des collèges, l'éventail des méthodes privilégiées se révèle très étendu.

Certes, l'examen de ce tableau permet d'identifier des préférences et des rejets. Du côté des préférences, on note la popularité de

---

[1] Le second choix est également retenu, s'il s'écarte du premier choix de moins que 5%.

Tableau 21

Q.06 (Fiche descriptive d'unités) Répondre à cette question seulement si au moins une partie de l'unité a été occupée par des activités d'apprentissage.
Méthode(s) utilisée(s) au cours de l'unité (cf. lexique).
Identifiez, à l'aide de % indiquant leur importance relative, les diverses méthodes utilisées au cours de l'unité.

a) Exposé magistral ou formel				%
b) Exposé multi-média				%
c) Exposé informel				%
d) Séminaire ou groupe de discussion				%
e) Atelier ou travail en équipe				%
f) Méthode de laboratoire (échange en groupe)				%
g) Plénière				%
h) Enseignement programmé				%
i) Enseignement modulaire				%
j) Tutorat				%
k) Travail individuel				%
l) Autre				%

MÉTHODE PRIVILÉGIÉE

Collèges	A	B	C	D	Total
a) Exposé magistral ou formel	-	-	-	1	1
b) Exposé multi-média	-	1	-	-	1
c) Exposé informel	2	1	-	-	3
d) Séminaire ou groupe de discussion	5	1	-	-	6
e) Atelier ou travail en équipe	5	4	3	2	14
f) Méthode de laboratoire (échange en groupe)	10	2	1	1	14
g) Plénière	-	5	-	-	5
h) Enseignement programmé	-	1	-	-	1
i) Enseignement modulaire	-	-	-	-	-
j) Tutorat	-	-	-	-	-
k) Travail individuel	-	-	-	-	-
l) Autre	-	-	-	-	-

deux méthodes (e et f) que Joyce et Weil (1975) associeraient à leurs modèles d'enseignement de type "interaction sociale". Les animateurs du CPEC semblent tabler beaucoup sur les participants eux-mêmes comme ressources dans ce programme de perfectionnement. Du côté des "rejets", on remarque l'exposé formel ou magistral, de même que les formes "technologiques" d'enseignement (v.g. b, h, i).

Ce tableau met également en évidence des différences institutionnelles nettes quant à la variété des méthodes pédagogiques utilisées: le collège B apparaît particulièrement varié à ce point de vue.

2. Y a-t-il variété au sein d'une même activité?

Pour répondre à cette question, nous avons distribué les sessions selon le nombre de méthodes utilisées au cours de chacune d'elles. Cette distribution apparaît dans le Tableau 22. Pas moins de 4 ou 5 méthodes différentes sont introduites dans le modèle (design) de la plupart des sessions.

3. Conclusion

On pourrait certes raffiner beaucoup plus cette analyse des méthodes pédagogiques, montrer par exemple que le profil des pourcentages d'utilisation varie considérablement d'un secteur à l'autre, qu'il varie également selon le rythme intensif ou distribué de l'activité.

Tableau 22

Distribution des sessions selon le nombre de méthodes utilisées

N. méth.	Coll. A	Coll. B	Coll. C	Coll. D	Total
1 - 2	3	1	1	-	5
3 - 4	8	-	-	2	10
5 - 6	8	6	3	-	17
7 - 8	2	5	-	1	8
Moyenne	4.2	5.8	5.0	4.7	4.7

Notre objectif premier était de vérifier s'il y avait ou non richesse au plan des approches pédagogiques utilisées dans les activités de perfectionnement. Les résultats présentés ici nous semblent suffisamment clairs.

G. Les personnes-ressources

Pour chacune des personnes ayant collaboré de façon significative (une demi-journée ou plus) à la mise sur pied ou à la réalisation d'une activité, les codeurs devaient compléter une Fiche de renseignements sur les ressources humaines (cf. annexe A). Nous allons tenter ici d'extraire les principales informations codifiées sur ces fiches.

1. Les ressources viennent-elles de l'intérieur ou de l'extérieur?

A partir des questions 1 et 2 de cette fiche, nous avons subdivisé les ressources en trois sous-groupes.

a) intérieur-intérieur: il s'agit des "répondants locaux", qui se trouvent à la fois à l'intérieur de l'institution et font partie de l'équipe de PERFORMA.

b) extérieur-intérieur: les autres "ressources locales" font partie du collège, mais ne sont pas membres de l'équipe locale du CPEC.

c) extérieur-extérieur: les "ressources extérieures" viennent généralement du milieu universitaire.

(Note. Un quatrième sous-groupe devra être ajouté dans le futur si l'équipe de direction de PERFORMA crée un groupe de ressources centrales (intérieur-extérieur) mises à la disposition des répondants locaux.)

Le Tableau 23 (Section A) précise la répartition des diverses personnes-ressources codées, tandis que la section B exclut les collaborations marginales (moins que dix heures de collaboration au total).

Dans l'ensemble, les ressources humaines se répartissent également entre les trois catégories, ce qui situe localement les deux tiers des ressources participant à la réalisation des sessions. La purification des données (section B) change peu de choses aux proportions d'en-

Tableau 23

Q.01. Lieu d'emploi

a) Collège où a lieu l'activité
b) Autre collège CPEC
c) Université
d) Autre

Groupe I: Q.1,a + Q.2,c

Groupe II: Q.1,a + Q.2 (indéterminé, sauf c)

Q.02. Fonction habituelle

a) Etudiant
b) Professeur
c) Répondant local du CPEC
d) Professionnel
e) Cadre
f) Autre

Groupe III: autres

A - DONNÉES BRUTES

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I - Répondants locaux	28	40	13	26	3	43	2	67	45	35
II - Autres ressources locales	20	29	15	31	4	57	1	33	40	31
III - Ressources extérieures	22	31	21	43	-	-	-	-	43	34

B - DONNÉES PURIFIÉES

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
I - Répondants locaux	26	55	12	29	3	43	2	67	44	44
II - Autres ressources locales	8	17	11	27	4	57	1	33	21	21
III - Ressources extérieures	13	28	18	44	-	-	-	-	34	34

semble, sinon qu'elle diminue le rôle des "autres ressources locales" (II) au profit des répondants locaux.

Dans le plan initial du CPEC, tel que soumis aux diverses instances décisionnelles du réseau universitaire québécois, les concepteurs du projet prévoyaient que l'Université constituerait le principal bassin de ressources pédagogiques pour l'organisation et l'animation des activités de perfectionnement pédagogique. Le répondant local, dans ce contexte, jouerait avant tout un rôle de jonction entre les besoins exprimés par le milieu et le bassin des ressources disponibles. Dans sa sphère de compétence, il pourrait également agir comme ressource pédagogique.

De fait, les "ressources extérieures" ne comptent que pour un tiers environ des ressources identifiées. Quant aux répondants locaux, ils comptent pour près de 45% (données purifiées) de ces mêmes ressources. Ces deux totaux confirment, d'une part le rôle prépondérant joué par les répondants locaux dans l'organisation et l'animation des activités de perfectionnement pédagogique et, d'autre part, le rôle assez restreint réservé aux ressources extérieures à l'institution. On est loin du modèle initial du CPEC où la structure universitaire était présentée comme "pôle ressources".

Plusieurs facteurs peuvent expliquer ce déplacement des ressources vers le plan local. Mentionnons-en brièvement quelques-uns qui nous ont été fournis par les répondants locaux eux-mêmes.

a) Les répondants locaux se sentent souvent suffisamment compétents pour répondre aux besoins des professeurs, compte tenu du caractère "d'initiation" que prennent les activités et des besoins d'application plus que de théorie manifestés par les participants.

b) La présence de deux répondants locaux dans ces deux collèges élargit d'autant le champ d'expertise.

c) Les répondants locaux, de par leur fonction de conseiller pédagogique auprès des professeurs, sont appelés à offrir des services très diversifiés, qui contribuent à étendre progressivement leur champ d'expertise.

d) La disponibilité des enseignants du milieu universitaire n'est pas aussi grande que souhaitée, compte tenu de l'investissement de temps demandé pour mettre sur pied une activité "sur mesure" par comparaison au travail exigé pour répéter un cours qui fait partie du "répertoire" du professeur.

e) Les budgets disponibles ne permettraient pas de toute façon de faire appel aux ressources extérieures de façon massive.

Bref, plusieurs facteurs ont agi de façon convergente pour amener la situation de fait que nous venons d'observer.

2. Comment se répartissent les rôles?

Nous avons identifié trois niveaux d'implication de la personne-ressource au sein d'une activité (cf. Tableau 24). Les 98 personnes du groupe purifié ont été distribuées entre ces trois catégories.

Tableau 24

Q.06. Type de rôle joué

a) Ressource principale (responsabilité quasi-totale, répartie à toutes les étapes) ☐
b) Ressource adjointe (contribution importante, répartie à presque toutes les étapes) ☐
c) Ressource ad hoc (contribution délimitée) ☐

Données purifiées

	A		B		C		D		Total	
Rôles	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)	25	53	14	34	7	100	2	67	48	49
b)	12	26	14	34	-	-	1	33	27	28
c)	10	21	13	32	-	-	-	-	23	23

On constate que le rôle de ressource principale est prépondérant. D'ailleurs, dès que deux personnes avaient collaboré aussi étroitement l'une que l'autre à l'organisation d'une activité, nous demandions qu'elles soient toutes deux codées "ressource principale". Il est intéressant de noter que le collège A fait moins souvent appel que le collège B à des ressources adjointes ou ad hoc. Il faudrait vérifier si cette tendance est reliée à la présence plus marquée des répondants locaux dans ce collège (cf. Tableau 23, section B).

Le Tableau 25, qui croise justement les variables "fonction" et "rôle" devrait permettre de répondre à cette interrogation. D'après les chiffres présentés, la réponse est négative: les distributions des deux collèges sont à peu près proportionnelles, compte tenu de leurs sommes marginales.

3. Les personnes-ressources sont-elles académiquement compétentes?

Le critère de la compétence académique comme garantie de la qua-

Tableau 25

Distribution (données purifiées) des ressources humaines selon le rôle joué et la fonction

Rôles / Fonctions	Ress. princ. + adj.		Ress. ad hoc		Total	
	N	%	N	%	N	%
Collège A						
Répondant local	24	92	2	8	26	100
Ressource locale	4	50	4	50	8	100
Ressource extérieure	9	69	4	31	13	100
Total:	37		10		47	
Collège B						
Répondant local	9	75	3	25	12	100
Ressource locale	6	55	5	45	11	100
Ressource extérieure	13	72	5	28	18	100
Total:	28		13		41	

lité de l'enseignement ne résisterait pas longtemps à une revue de la littérature scientifique sur sa validité. Néanmoins, parce qu'il s'agit d'un critère communément reconnu, nous l'avons introduit dans notre Grille d'analyse. Quelles sont donc les compétences des personnes-ressources qui oeuvrent dans PERFORMA?

Les données du Tableau 26 montrent que 85% des personnes-ressources ont au moins un diplôme de second cycle. De plus, parmi les 13 personnes qui ont un niveau inférieur, 9 ont participé aux sessions seulement à titre de ressources "ad hoc".

Ces résultats devraient rassurer ceux qui accordent de l'importance à ce critère.

4. Quelle est l'ampleur de l'encadrement en personnes-ressources?

On aura sans doute deviné par les tableaux qui précèdent que plus d'une personne collaborent activement à la réalisation d'une session. Ainsi, il n'est pas rare que les deux répondants locaux de l'institution joignent leurs efforts pour planifier une activité, et même pour l'animer.

Tableau 26

Q.05. Niveau d'études complété

a) DEC (ou équivalent) ☐
b) Baccalauréat (ou équivalent) ☐
c) Maîtrise (ou équivalent) ☐
d) Doctorat (ou équivalent) ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)	6	14	-	-	-	-	-	-	6	7
b)	1	2	6	18	-	-	-	-	7	8
c)	33	75	16	47	6	86	3	100	58	66
d)	4	9	12	35	1	14	-	-	17	19
Total	44		34		7		3		88	

De plus, très souvent, un répondant local collaborera étroitement avec une ressource de l'extérieur pour organiser et diriger une activité. Bref, diverses formes de "team-teaching" se retrouvent dans la majorité des sessions du CPEC.

Le Tableau 27 tente d'illustrer sommairement cette richesse de l'encadrement humain. Rappelons que les nombres "purifiés" correspondent à l'exclusion des personnes qui n'ont participé que marginalement (moins de 10 heures), généralement à titre de ressources ad hoc.

Les moyennes présentées surtout celles des collèges A et B, confirment la présence fréquente d'un encadrement humain multiple.

5. Quelle est la répartition des tâches des personnes-ressources?

La question 8 de la Fiche de renseignements permettait aux codeurs de répartir entre six catégories les énergies investies par les personnes-ressources pour réaliser les sessions de perfectionnement (cf. Tableau 28). Ces différents chiffres doivent être pris "avec un grain de sel", d'une part parce que nous demandions aux codeurs de revenir en arrière parfois de deux ou trois ans, d'autre part, parce que nous leur demandions d'estimer le temps de travail de d'autres personnes. Enfin, il ne fait aucun doute que la tendance à la surestimation ou à la sous-estimation (l'effet "codeur") a pu influencer certains chiffres. Analy-

Tableau 27

Répartition des personnes-ressources par activité

	A	B	C	D	Total
N. total de ressources	70	49	7	4	130
N. purifié de ress.	47	41	7	3	98
N. d'activités	21	12	5	3	41
Moyenne brute	3.3	4.1	1.4	1.3	3.2
Moyenne purifiée	2.2	3.4	1.4	1.0	2.4

Tableau 28

Q.08. Nombre et répartition des heures de travail

Indiquer le nombre d'heures investies par la personne-ressource aux diverses étapes de l'activité. Note: le total doit correspondre au nombre total d'heures de travail fournies par la personne.

AVANT

a) Conception pédagogique (précision des objectifs, choix des méthodes, sélection et/ou réalisation des contenus...) ☐☐

b) Organisation matérielle administrative (établissement de l'horaire, inscriptions, négociation avec des personnes-ressources...) ☐☐

PENDANT

c) Participation aux activités formelles (exposés, démonstrations, animation...) ☐☐

d) Coordination pédagogique (réajustements, évaluation de l'apprentissage...) ☐☐

e) Coordination matérielle administrative (réquisition de matériel, vérification des absences...) ☐☐

APRES

f) Activités diverses d'ordre pédagogique ou administratif ☐☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)	424	20	1182	24	100	21	46	40	1752	23
b)	157	7	199	4	26	5	10	9	392	5
c)	1256	60	2651	53	150	31	31	27	4088	54
d)	93	4	252	5	125	26	13	12	483	6
e)	10	1	388	8	27	6	6	5	431	6
f)	168	8	208	4	55	11	8	7	439	6
	2108		4880		483		114		7585	

sées de façon assez globale, ces données peuvent malgré tout apporter un éclairage précieux sur les investissements de temps des individus dans le CPEC.

Dans l'ensemble,la moitié du temps est consacrée aux rencontres formelles, tandis qu'un quart du temps est occupé par la conception pédagogique des sessions; le dernier quart se distribue à peu près également entre les quatre autres catégories de tâches.

Cette image globale ne reflète qu'imparfaitement les diverses situations locales, surtout dans le cas des collèges C et D, qui accordent proportionnellement beaucoup moins de temps aux rencontres formelles elles-mêmes. Faute de pouvoir expliquer les profils locaux en profondeur, nous ne nous attarderons pas à décrire ces particularités.

6. Quel est l'effort investi par crédit accordé?

Pour répondre de façon très systématique à cette question, il aurait fallu effectuer des calculs très complexes, pondérer plusieurs variables (nombre d'étudiants crédités, heures de travail des ressources, pondération selon le format de regroupement en cours d'activité, etc.), et même vérifier certaines données de base. Les délais disponibles ne permettaient pas un si lourd investissement de notre temps.

A titre compensatoire, nous avons pensé présenter un indicateur sommaire, soit le nombre moyen par crédit d'heures investies par les ressources principales, sans tenir compte de situations spéciales qui biaisent légèrement ces chiffres. Si la précision des moyennes est douteuse, l'ordre de grandeur demeure intéressant. Signalons que nous avons exclus un des collèges, où le nombre de crédits était trop faible pour que ces calculs aient du sens.

Les moyennes en question sont présentées dans le Tableau 29. Globalement, un crédit de 15 heures dans le cadre de PERFORMA exige en moyenne 2.5 fois plus d'heures de travail de la part des personnes-ressources qui collaborent à son organisation. Près du tiers de ce

Tableau 29

	A	B	C	Total
N. d'heures (totales)	1257	2133	331	3721
N. d'heures (planif.)	396	824	114	1334
N. crédits	43	51	6	100
Moyenne (h. totales)	39	42	55	37
Moyenne (planif.)	9	16	19	13

total (13.3h.) est réservé à la planification de l'activité.

H. L'environnement pédagogique

1. Où se tiennent les sessions de perfectionnement?

La très grande majorité des activités, soit 90% (cf. Tableau 30) se tiennent dans les locaux de l'institution. Ce n'est que dans des situations exceptionnelles, par exemple lorsqu'un équipement particulier doit être utilisé (v.g. 0425 et 1615), que la session se déroulera à l'extérieur du collège.

Cette localisation des activités constitue un élément facilitateur probablement très important pour encourager la participation des professeurs.

Tableau 30

Q.28. Lieu habituel des rencontres formelles

a) Dans les locaux du collège ☐

b) Hors des locaux du collège ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) Dans	18	86	11	92	5	100	3	100	37	90
b) Hors	3	14	1	8	-	-	-	-	4	10

2. Quels types de matériel pédagogique sont utilisés?

Telle que posée, la question 33 (cf. Tableau 31) exigeait beaucoup de subtilité de la part des codeurs. En rétrospective, nous devons reconnaître que la réalité à évaluer ne nécessitait pas tant de détails. La raison majeure est simple: à l'intérieur d'une session, la variété du matériel pédagogique apparaît assez limitée. Ajoutons que la faible quantité de travail personnel planifié (cf. K ci-dessous) ne justifiait pas non plus la distinction entre Rencontres formelles (R.F.) et Travail personnel (T.P.). Aussi, n'avons-nous retenu ici qu'un tableau synthétique des fréquences d'apparition des divers supports identifiés dans la question 33. Voici nos principales observations.

a) Toutes les catégories ont été choisies, à l'exception d'une (B.1). De plus, 9 des 12 catégories utilisées comportent plusieurs mentions. Il semble donc y avoir une très grande variété dans le matériel pédagogique qui sert de support aux tâches d'apprentissage.

b) La "galaxie Gutenberg" n'est pas près de s'éteindre, du moins dans le cadre du CPEC! Environ 45% des documents mentionnés sont des textes (A-2, B-2, C-2), sans compter les instruments et les bibliographies.

c) Compte tenu du petit nombre de sessions organisées dans les collèges "cadets" (c et d), leur utilisation du matériel pédagogique s'avère pour le moins "vigoureuse".

d) On peut constater d'importantes différences institutionnelles lorsqu'on compare les fréquences des trois grands groupes d'activités. Afin de mettre en évidence ces profils différentiels, nous avons construit le Tableau 32, qui donne en pourcentages l'utilisation relative des trois grands types de documents dans les quatre collèges.

3. Utilise-t-on le matériel professionnel des participants?

Cette question n'est pas posée dans la Grille d'analyse elle-même mais fait partie de la Fiche descriptive d'unités (cf. annexe A). Pour y répondre, il faut cumuler tous les pourcentages indiqués (cf. Tableau 33).

Tableau 31

Q.33. Matériel pédagogique utilisé

Identifiez, en cochant la case appropriée, tous les types de matériel pédagogique utilisé durant l'activité; différenciez l'utilisation au cours des rencontres formelles (R.F.) et l'utilisation au cours du travail personnel des participants (T.P.). Enfin, indiquez les trois types les plus importants de matériel pédagogique (utilisé pour R.F. ou T.P.) en leur donnant le rang approprié (1 = le plus important).

RÉSULTATS

	A	B	C	D	Total
A. Matériel des participants					
1. Document audio-visuel	3	1	-	1	5
2. Document écrit	3	-	2	1	6
3. Autre	2	-	-	1	3
B. Matériel d'un membre de l'équipe locale de perfectionnement					
1. Document audio-visuel	-	-	-	-	-
2. Document écrit	5	1	3	1	10
3. Instrument (grille, questionnaire,...)	3	6	5	1	15
4. Bibliographie	-	-	1	2	3
5. Autre	1	-	-	-	1
C. Matériel d'une autre source					
1. Document audio-visuel	2	4	-	1	7
2. Document écrit	11	4	1	1	17
3. Instrument (grille, questionnaire,...)	3	1	-	-	4
4. Bibliographie	-	-	-	1	1
5. Autre	-	1	-	-	1
N. mentions	33	18	12	10	73
N. sessions	21	12	5	3	41

Tableau 32

	A	B	C	D
A. Participants	24%	5%	17%	30%
B. Equipe locale	27%	39%	75%	40%
C. Autre source	49%	56%	8%	30%

Tableau 33

Q.04. Utilisation du matériel professionnel des participants

Quelle est la proportion du temps total de l'unité où le contenu provient directement du travail professionnel quotidien d'un ou plusieurs participants?

☐☐☐ %

A - Nombre de sessions

Collège A:	5/21	Collège C:	4/5
Collège B:	10/12	Collège D:	3/3

B - % moyen d'utilisation par session

Collège A:	28%	Collège C:	44%
Collège B:	39%	Collège D:	63%

Nous avons d'abord identifié le nombre de sessions dans chaque collège où ce type de matériel sert de contenu pour au moins une unité. Ces nombres apparaissent sous l'en-tête A du Tableau 33. A l'exception du collège A, où ce type de matériel semble rarement exploité, les autres collèges l'utilisent dans presque toutes leurs sessions.

Mais, l'utilisation est-elle intensive ou marginale? Selon les codeurs, dans les sessions où ce type de matériel est utilisé, on lui consacre (sauf dans le collège A) 40% ou plus des heures de rencontres formelles.

Bref, le matériel professionnel des participants semble constituer un thème central dans la très grande majorité des sessions d'au moins trois collèges. Dans le cas du quatrième collège, on peut se demander s'il n'y aurait pas eu une interprétation trop stricte du terme "matériel pédagogique", de telle sorte qu'on aurait exclu le "vécu professionnel" qui constitue généralement un contenu important dans les sessions du secteur II (PERSONNE).

4. Quel rythme d'apprentissage privilégie-t-on?

(Note. Les données de base viennent de la Q.34 de la Grille d'analyse.)

Le rythme d'une session est un continuum dont les deux extrêmes se définissent aisément:

- la session intensive: elle dure d'une fin de semaine à deux semaines, avec rencontres formelles tous les jours;
- la session distribuée: le cas-type est la session de 45 heures, à raison de rencontres hebdomadaires de trois heures réparties sur 15 semaines.

Entre ces deux extrêmes, on trouve tous les intermédiaires possibles. Nous nous sommes montrés assez larges dans l'interprétation des définitions, réservant pour la catégorie intermédiaire les cas vraiment mixtes. Le Tableau 34 donne pour chaque collège la distribution des sessions entre ces trois catégories.

La popularité des sessions intensives s'explique de plusieurs façons. D'abord, cette formule est généralement préférée pour les sessions en relations humaines (d'où son pourcentage élevé dans le collège A). De plus, les sessions intensives permettent de maximiser l'utilisation des deux périodes d'inter-sessions, soit janvier et mai-juin (lorsqu'il n'y a pas de récupération!).

Tableau 34

Rythmes	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Intensif	12	57	4	33	2	40	1	33	19	46
Mixte	3	14	7	58	2	40	-	-	12	29
Distribué	6	29	1	8	1	20	2	67	10	24

Le choix privilégié de sessions mixtes dans le collège B s'explique probablement en partie par l'ampleur des sessions de ce collège, qui comptent fréquemment pour plus de trois crédits (cf. section J).

Somme toute, ce paramètre illustre une fois de plus la très grande variété des solutions adoptées, de même que les disparités institutionnelles importantes.

5. Utilise-t-on beaucoup les fins de sessions?

(Note. Les données de base viennent également de la Q.34.)

De même que pour les rythmes, nous avons construit trois catégories:

- les activités qui se tiennent au complet durant une période d'inter-session (début septembre; fin décembre-début janvier; fin mai-juin);
- les activités qui se tiennent au complet durant le semestre;
- les activités mixtes, qui comportent habituellement une phase intensive durant l'inter-session et des "suites" durant le semestre.

Le Tableau 35 présente la distribution des activités des quatre collèges entre ces trois catégories. On constate une fois de plus le profil particulier du collège B, qui semble se spécialiser dans les situations mixtes.

En ce qui concerne la distribution d'ensemble, nous avons été surpris que les "inter-sessions" ne soient pas plus utilisées; nous nous

Tableau 35

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Inter-session	5	24	4	33	3	60	1	33	13	32
Mixte	2	9	6	50	-	-	-	-	8	20
Inter-semestre	14	67	2	17	2	40	2	67	20	49

attendions à une plus forte concentration d'activités durant cette période. Peut-être sont-elles trop courtes?

6. Quels furent les principaux problèmes de parcours?

La question 36 demandait aux codeurs d'identifier les principaux problèmes de parcours rencontrés dans chaque activité. Nous avons pu effectuer une analyse de contenu sommaire des commentaires formulés sur les activités de deux collèges (A et B). La distribution thématique de ces commentaires apparaît dans le Tableau 36.

Le nombre des commentaires dans chacun des deux collèges est proportionnel à leur nombre respectif d'activités. Quant aux contenus spécifiques qu'on retrouve à l'intérieur des diverses catégories, ils se ressemblent passablement d'une institution à l'autre. Les pourcentages peuvent donc donner une idée assez juste des zones de difficultés spécifiques à chaque institution.

Voici quelques exemples de difficultés reliées à chacune des catégories. Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de mentions.

a) Participants: manque de sérieux et d'implication (7); hétérogénéité trop grande au niveau de la préparation (5); charge de travail excessive (3); manque de préparation (2); nombre trop grand (2) ou trop petit (2).

b) Personnes-ressources: manque de temps pour la préparation (4); problème d'adaptation d'une ressource extérieure (3); problèmes de coordination entre personnes-ressources (3); expertise insuffisante (2).

c) Divergences participants-ressources: elles portaient toutes sur le cadre pédagogique (objectifs, contenus, méthodes).

d) Cadre pédagogique: manque de matériel approprié (4); objectifs mal clarifiés ou trop larges (3); densité excessive (2); résistances à la méthode adoptée (2); densité insuffisante (1).

Tableau 36

Q.36. Difficultés spéciales

Il s'agit ici d'identifier et de décrire sur bobine les difficultés particulières que vous avez rencontrées au cours du déroulement de l'activité. ("Particulières" signifie ici: par comparaison aux activités passées ou par comparaison à ce que vous connaissez des activités dans d'autres collèges.)

Voici quelques exemples: non-disponibilité de documents pédagogiques, défectuosité d'appareils techniques, désistement de la personne-ressource prévue, mauvaise adaptation des personnes-ressources (entre elles ou face aux participants), non-adéquacité des contenus, déficiences du cadre pédagogique, contestation de la part des participants, absence ou faiblesse de leur motivation, climat d'agressivité inter-participants, fréquents retards ou absence des participants, travail personnel pas fait, etc...

	A		B	
	N	%	N	%
a) Participants	12	24	11	50
b) Personnes-ressources	13	26	3	14
c) Divergences a) vs b)	7	14	2	9
d) Cadre pédagogique	9	18	4	18
e) Organisation matérielle	4	8	-	-
f) Divers	5	10	2	9
Total	50		22	

e) Organisation matérielle: ennuis techniques (2); horaire peu favorable (1).

Dans l'ensemble, les problèmes rencontrés ne diffèrent pas de ceux qu'on peut retrouver dans n'importe quel milieu d'enseignement. Leur formulation franche par les codeurs nous semble montrer leur souci d'examiner la réalité en face et de tirer profit au maximum de la situation, même de ses aspects difficiles, afin d'assurer une amélioration de la qualité lors de la reprise éventuelle de l'activité.

J. Quelques paramètres administratifs

1. Quels mécanismes existent pour l'approbation des activités?

En ce qui concerne la période couverte par les activités analysées, soit de septembre 1972 à décembre 1975, les mécanismes d'approbation s'avèrent très sommaires et informels. Tel qu'illustré dans le Tableau 37, dans 9 cas seulement, les répondants locaux ont soumis à l'avance un plan d'activité écrit à la direction du CPEC, qui les a chaque fois approuvés tels quels. Signalons que 7 de ces 9 plans provenaient du même collège (B).

Cette observation se doit cependant d'être nuancée. Premièrement, la régularité des contacts informels permettait à la direction de PERFORMA de connaître assez précisément les grandes lignes de toute activité en voie d'élaboration. Deuxièmement, il n'était pas question durant cette phase expérimentale de fixer des critères trop restrictifs pour l'acceptation des activités.

Il ne fait aucun doute que cette procédure s'écarte énormément des normes universitaires traditionnelles, où le plan d'un nouveau cours doit suivre tout un dédale administratif avant de pouvoir être offert. Le programme du CPEC ne pourrait survivre dans une structure aussi hiérarchisée: le délai entre l'expression du besoin par la clientèle et la tenue de l'activité serait exagérément long.

Tableau 37

Q.19. Avez-vous soumis un plan d'activité ÉCRIT à la direction du CPEC, AVANT LA TENUE DE L'ACTIVITÉ?

Oui ☐ Non ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	1	5	7	58	-	-	1	33	9	22
Non	20	95	5	42	5	100	2	67	32	78

2. Quelle est l'ampleur des activités offertes?

En raison de leur insertion dans un programme universitaire, les activités de perfectionnement utilisent le "gabarit" classique du crédit, correspondant à quinze heures d'activités formelles. Afin d'assurer la souplesse nécessaire au programme, le CPEC a pu mettre de côté, dès 1973-74, l'unité traditionnelle de 3 crédits (et de ses multiples). L'unité de base est donc 1 crédit. La majorité des activités (75%) se concentrent dans les trois premières catégories du Tableau 38. Les différences institutionnelles sont ici remarquables: le collège B favorise nettement des activités plus étendues.

3. Les activités respectent-elles la norme "heures/crédit"?

A partir des réponses à la question 34 de la Grille d'analyse, on peut calculer le nombre d'heures de rencontres formelles (heures de "cours"). Ainsi que le montre le Tableau 39, les moyennes générales s'avèrent tout-à-fait comparables, sinon supérieures, aux heures effectives de cours dans les universités.

On note une plus grande variabilité dans le collège A que dans le collège B. On remarquera cependant que les cas de moyennes faibles se concentrent dans les premières activités (1973-74), époque où l'université exigeait l'unité de 3 crédits (cf. codes numériques) et forçait

Tableau 38

Distribution des activités de chaque collège selon le nombre de crédits

N. crédits	A	B	C	D	Total
1	8	-	4	3	15
2	6	1	1	-	8
3	4	4	-	-	8
4	1	-	-	-	1
5	1	5	-	-	6
6	1	2	-	-	3
Moyenne	2.2	4.2	1.2	1	2.6

Tableau 39

Collège A		Collège B		Collège C	
Activité	M.d'heures/crédit	Activité	M.d'heures/crédit	Activité	M.d'heures/crédit
0116	9.5	0126	14.5	0132	15.0
0213	15.5	0223	15.0	0231	15.0
0313	13.0	0325	12.0	0331	15.0
0413	8.0	0435	14.6	0431	15.0
0513	10.0	0626	14.0	0531	15.0
0711	12.0	0725	14.0	Moyenne	15.0
0811	20.0	0823	19.0		
0911	12.0	0923	(2+)	Collège D	
1012	10.5	1023	14.0	0141	15.0
1112	12.0	1125	14.0	0241	15.0
1211	15.0	1325	13.0	0341	15.0
1311	15.0	1422	18.5	Moyenne	15.0
1412	15.0	Moyenne	14.7		
1512	10.0				
1615	12.0				
1712-1811-1911	10.3				
2611	15.0				
2712	13.5				
2811	15.0				
2912	15.0				
3011	15.0				
Moyenne	13.0				

Moyenne générale pondérée: 13.5 heures/crédit

ainsi un certain gonflement du nombre de crédits alloués par rapport au nombre d'heures prévu pour couvrir le plan d'activité établi.

Il est également remarquable de noter un phénomène probablement très rare en milieu universitaire: certaines activités (v.g. 0811, 0823, 1422) ont exigé un nombre d'heures de participation bien supérieur à la norme.

K. Charge de travail de l'étudiant

Outre la participation aux rencontres formelles,qui constituent le coeur d'une session, la charge de travail d'un professeur-étudiant peut comprendre une certaine quantité de travail personnel. Deux questions visaient à rejoindre les instances formelles de travail personnel par l'étudiant.

1. Le professeur-étudiant doit-il se préparer aux sessions?

La question 22 porte sur le travail personnel préparatoire à une session. Les données du Tableau 40 indiquent que,dans le cas d'environ 40% des sessions, les professeurs sont invités à effectuer un travail préparatoire. Ce sont surtout les sessions du secteur I (Tâche) qui impliquent une préparation personnelle. Le pourcentage grimperait donc sensiblement si l'on excluait les sessions de relations humaines, où on imagine plus difficilement quelles formes pourrait prendre un travail personnel préparatoire.

2. La charge de travail préparatoire est-elle lourde?

Tel qu'indiqué par le Tableau 41, le nombre d'heures de travail préparatoire demandé se situe en moyenne entre 3 et 4 heures; il ne dépasse qu'exceptionnellement l'équivalent d'une journée de travail.

3. Exige-t-on du travail personnel en cours de session?

La majorité (68%) des sessions analysées s'accompagnent d'une certaine quantité de travail personnel de la part des participants (cf. Tableau 42). De nouveau, il faut signaler que ces pourcentages doivent

Tableau 40

Q.22. Travail personnel préparatoire demandé explicitement aux participants en vue de l'activité.
(N.B. inclure s'il y a lieu le travail mentionné à la question 9: conditions d'admissibilité.)

Oui ☐ Non ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	7	33	7	58	1	20	1	33	16	39
Non	14	67	5	42	4	80	2	67	25	61

Tableau 41

Q. 23. Nombre d'heures de travail personnel PRÉPARATOIRE ATTENDU: ☐☐

N.d'heures	A	B	C	D	Total
1 - 2	2	3	-	-	5
3 - 4	3	3	1	-	7
5 - 6	2	-	-	-	2
7 - 8	-	-	-	-	-
9 +	-	1	-	1	2
Moyenne	3.4	3.4	3.0	1½.0	4.1

Tableau 42

Q.37. Travail personnel demandé aux participants

Au cours de l'activité, y a-t-il eu du travail personnel (hors des rencontres formelles) demandé aux participants?

Oui ☐ Non ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	11	52	11	92	4	80	2	67	28	68
Non	10	48	1	8	1	20	1	33	13	32

être interprétés avec prudence, entre autres parce que certaines activités dans le secteur des relations humaines pourraient difficilement permettre un travail personnel de type cognitif, mais aussi parce que certaines sessions intensives ne laissent physiquement pas de temps disponible pour ce type de travail.

On peut observer de nouveau d'importantes différences institutionnelles quant à la fréquence du travail personnel attendu.

4. Quel type de travail personnel demande-t-on?

Dans l'ensemble,à partir des commentaires des codificateurs, on peut conclure que la lecture de textes constitue l'activité principale, et ce tout particulièrement dans le collège A, où c'est presque l'unique type mentionné, exception faite de trois instances de réalisation de documents audio-visuels (0116, 0213 et 1615). Dans le cas du collège B, des productions s'ajoutent fréquemment aux lectures; elles sont surtout écrites. Voici quelques exemples.

0223: compléter un cahier de travail sur les modules visionnés;
0626: préparer du matériel devant servir à la supervision;
1125: rédiger un cahier de bord et deux travaux écrits;
1325: effectuer de l'observation en classe et rédiger un rapport en vue d'une supervision.

5. Quelle quantité de travail personnel demande-t-on?

La variabilité des réponses à la question 38 (cf. Tableau 43) ne permet pas de donner une réponse simple à cette question. Dans certains cas, le nombre d'heures est fort limité (v.g. 0711, 1712, 2811, 2912, 0626, 0823, 1422), et ne peut s'expliquer par le fait qu'il s'agirait d'activités ne comptant que pour 1 seul crédit.

Dans d'autres cas, le travail personnel devient l'activité centrale d'apprentissage, comme par exemple dans la session sur l'enseignement programmé (0923).

Tableau 43

Q.38. Nombre d'heures de travail personnel ATTENDU: ☐☐

N. d'heures	A	B	C	D	Total
1 - 9	6	4	-	-	10
10 - 19	2	2	-	-	4
20 - 29	-	1	-	-	1
30 +	1	3	2	2	8
Non-rép.	2	1	2	-	5

6. Conclusion

Ce thème s'est avéré fort délicat à traiter, et ce pour plusieurs raisons.

a) Il est clair que les activités du CPEC ne respectent pas la norme officielle selon laquelle une heure de cours doit "engendrer" deux heures de travail personnel, donnant ainsi un total de 45 heures par crédit.

b) Il est non moins clair que l'ensemble du milieu universitaire se comporte généralement comme le CPEC face à cette norme.

c) En réponse à nos remarques sur cette question, les répondants locaux ont fait état de fréquentes plaintes de la part de professeurs-étudiants concernant la charge de travail trop lourde de certaines sessions.

d) Il faut tenir compte également des autres aspects de l'environnement pédagogique des étudiants (groupes restreints, méthodes actives, supervision étroite) qui devraient contribuer à maximiser l'efficacité des moments d'apprentissage.

e) Un dernier argument, et non le moindre, a trait aux applications immédiates, souvent avec supervision, que les professeurs-étudiants font de leurs apprentissages. Cette proximité des personnes-ressources

contribue à faciliter le transfert des apprentissages, donc à réduire le taux de perte. Ces applications ne font pas partie du travail personnel attendu, mais constituent une part non-négligeable des travaux effectués.

Bref, il serait dangereux d'établir une équation trop simpliste entre le nombre d'heures de travail investies et la quantité (ou la qualité) des apprentissages effectués.

L. L'évaluation des apprentissages

Cinq questions de la Grille d'analyse visaient à faire préciser les modalités d'évaluation des apprentissages réalisés par les professeurs-étudiants.

1. A quel(s) moment(s) s'effectue l'évaluation?

Plutôt que de chercher une réponse claire à cette question, qu'il est difficile d'extraire des données présentées dans le Tableau 44, il

Tableau 44

Q.39. Quand a eu lieu l'évaluation de l'apprentissage des professeurs-étudiants? (Cochez plusieurs cases au besoin)

a) En cours d'activité ☐
b) A la fin de l'activité ☐
c) Après la fin de l'activité ☐

Combinaisons	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)	1	5	1	8	-	-	-	-	2	5
b)	13	62	-	-	-	-	1	33	14	34
c)	6	28	3	25	3	60	2	67	14	34
a + b	1	5	1	8	-	-	-	-	2	5
a + c	-	-	1	8	-	-	-	-	1	2
b + c	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
a + b + c	-	-	6	50	2	40	-	-	8	20

vaut mieux signaler une fois de plus, d'une part la grande variété des formes adoptées d'une session à l'autre et, d'autre part, un nouvel exemple de différences inter-institutionnelles.

2. Par qui les modalités de l'évaluation sont-elles définies?

Cinq choix étaient offerts en réponse à cette question (cf. Tableau 45); ils constituaient un continuum dont les deux pôles étaient la prise de décision par le responsable seul (a) ou par les étudiants seuls (e). Sans trop "pécher" contre les postulats de base des statistiques, on peut calculer des moyennes, en attribuant des valeurs croissantes aux divers choix; plus la moyenne sera élevée, plus les professeurs-étudiants exerceront un contrôle important sur la procédure. La moyenne obtenue pour l'ensemble des 41 activités se chiffre à 2.1, ce qui suggère que les responsables d'activités gardent la main mise sur la définition des modalités d'évaluation, tout en consultant dans la majorité des cas les participants. Il n'est pas rare malgré tout que les professeurs-étudiants agissent comme partenaires au moins égaux (43%) dans cette négociation. On notera de nouveau un écart non-négligeable entre les institutions A et B.

3. Par qui les modalités d'évaluation sont-elles appliquées?

Au niveau de l'application des modalités d'évaluation, donc du jugement lui-même sur les apprentissages réalisés, on note (cf. Tableau 45) un contrôle un peu plus serré de la part des responsables: sauf exceptions, ils tiennent à assumer le rôle décisionnel qui leur incombe.

La moyenne générale (1.8), calculée de la même façon que pour la question 40, est nettement plus faible. D'ailleurs, les professeurs-étudiants n'agissent plus que dans 24% des cas comme partenaires au moins égaux.

4. Quels critères utilise-t-on pour la notation?

Quatre critères sont proposés dans la question 42 (cf. Tableau 46). Ils ont été agencés de façon à constituer une échelle ordinale qui va du

Tableau 45

Q.40. Qui a défini par qui et comment se ferait l'évaluation de l'apprentissage?

a) le(s) responsable(s) de l'activité seul(s) ☐ ☐

b) négociation avec décision majoritaire du(des) responsable(s) de l'activité ☐ ☐

c) négociation à part égale entre le(s) responsable(s) et le groupe étudiant ☐ ☐

d) négociation avec décision majoritaire du groupe étudiant ☐ ☐

e) les étudiants seuls ☐ ☐

Q.40 Q.41

Q.41. Par qui s'est opérée cette évaluation? ——→

40 - DÉFINITION DES CRITÈRES

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) = 1	9	43	6	50	1	20	-	-	16	39
b) = 2	2	9	4	33	1	20	-	-	7	17
c) = 3	9	43	2	17	3	60	3	100	17	41
d) = 4	1	5	-	-	-	-	-	-	1	2
e) = 5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Moyenne	2.10		1.67		2.40		3.00		2.10	

41 - APPLICATION DES CRITÈRES

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) = 1	17	81	6	50	-	-	-	-	23	56
b) = 2	-	-	6	50	2	40	-	-	8	20
c) = 3	2	9	-	-	3	60	3	100	8	20
d) = 4	1	5	-	-	-	-	-	-	1	2
e) = 5	1	5	-	-	-	-	-	-	1	2
Moyenne	1.52		1.50		2.60		3.00		1.80	

Tableau 46

Q.42. Critères utilisés pour la NOTATION

Distribuez tous les critères utilisés de telle sorte que soit indiquée, à l'aide d'un %, l'importance relative de chacun.

a) Présence (assiduité) ___

b) Qualité de la participation ___

c) Remise d'un produit (écrit ou non) ___

d) Qualité d'un produit (écrit ou non) ___

e) Autre ___

	A (21)	B (11)	C (5)	D (3)	Total
a) = 1	9%	27%	41%	-	17%
b) = 2	70%	24%	48%	20%	51%
c) = 3	-	11%	11%	30%	7%
d) = 4	16%	38%	-	50%	23%
e) = 5	5%	-	-	-	3%
Moyenne*	2.2	2.6	1.7	3.3	2.4

* Pondéré par le nombre d'activités dans chaque collège.

plus sommaire (ou indirect, ou lointain) au plus détaillé. En effet, dans une situation d'apprentissage, juger des apprentissages effectués par le seul critère de la présence aux activités ne constitue pas une procédure bien directe. Par ailleurs, demander aux participants un travail, puis en évaluer la qualité permet sûrement de se faire une idée beaucoup plus précise sur les acquisitions de l'individu. Le calcul de moyennes par collège découle directement de ce postulat d'un agencement ordinal des quatre critères: une moyenne plus élevée indique l'utilisation de procédures d'évaluation plus directes ou détaillées.

Les données du Tableau 46 révèlent une nette préférence des personnes-ressources pour le second critère, soit un jugement sur la qua-

lité de la participation. Le nombre élevé de sessions en relations humaines explique probablement en bonne partie la popularité de ce critère, comme en témoigne la distribution du collège A où ces sessions sont proportionnellement plus fréquentes.

Ce lien entre le type d'activité et le type d'évaluation nous invite à ne pas traduire en jugements de valeurs les moyennes du Tableau 46: une moyenne plus élevée n'implique pas nécessairement un plus grand souci d'évaluer avec soin l'apprentissage des participants.

5. La notation différencie-t-elle les individus?

Tel qu'indiqué par les résultats du Tableau 47, dans une session sur deux on attribue une note de groupe, identique pour tous les participants. Ce pourcentage tient en grande partie au fait que le collège A privilégie fortement cette procédure.

6. Quel est le taux d'échecs?

Techniquement, il est nul, en ce sens que les personnes-ressources n'ont jamais transmis à la direction de PERFORMA une liste de notes comportant une (ou plusieurs) mention d'échec. Selon les témoignages des répondants locaux, les quelques rares personnes susceptibles d'échouer

Tableau 47

Q.43. Différenciation de la notation (cochez une seule case)

a) Note de groupe applicable à tous

b) Note de groupe avec cas particuliers

c) Notes différenciées

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a)	15	79	4	33	-	-	1	33	20	51
b)	-	-	4	33	3	60	1	33	8	21
c)	4	21	4	33	2	40	1	33	11	28

auraient abandonné en cours d'activité.

7. Conclusion

Les informations présentées dans cette section nous laissent une impression ambivalente. D'une part, certaines initiatives des personnes-ressources (v.g. Q.40 et 41) montrent un souci d'impliquer les professeurs-étudiants dans ce processus délicat qu'est l'évaluation du rendement des individus dans une situation d'apprentissage. Par contre, d'autres résultats (v.g. Q.42 et 43) suggèrent que les personnes-ressources hésitent souvent à exercer de façon stricte le rôle de "juge" des progrès des professeurs-étudiants.

De fait, le fond du problème est fort complexe, ainsi que nous avons pu le deviner à l'occasion de discussions informelles avec plusieurs répondants locaux du CPEC; les questions de la Grille d'analyse ne rejoignent que des symptômes bien superficiels.

L'espace manque pour discuter à fond ce problème, qui n'est d'ailleurs sûrement pas spécifique au CPEC, mais qui se pose ici de façon bien spéciale en raison des caractéristiques spécifiques de ce programme. Signalons-ens quelques-unes.

a) Le répondant local est officieusement un collègue des professeurs-étudiants; il fait partie, sinon du même syndicat, du moins d'un syndicat parallèle. De plus, il est souvent un ancien membre du corps professoral local.

b) Le répondant local fait partie d'un service professionnel qui se situe généralement en marge, et ce volontairement, de la ligne hiérarchique ou décisionnelle. Il joue un rôle "conseil" auprès de la clientèle. En adoptant de façon très stricte des rôles de "juge", le répondant local risquerait de s'aliéner une partie de sa clientèle.

c) Certains répondants locaux soutiennent qu'on ne peut appliquer à des individus en situation de perfectionnement les mêmes critères de rendement qu'aux personnes en voie de formation, lesquelles ont à démontrer un niveau de performance minimum pour être admis à la pratique d'une profession.

d) L'évaluation des apprentissages constitue l'un des secteurs les plus remis en question dans le milieu de l'enseignement post-secondaire au cours des dernières années: il fut l'un des thèmes importants de plusieurs contestations d'étudiants au Québec.

Bref, il s'agit sûrement là d'un des problèmes pédagogiques les plus importants auxquels sont confrontés les personnes-ressources du CPEC; le moins qu'on puisse dire c'est qu'ils le partagent avec une majorité des artisans du monde de l'éducation.

M. L'évaluation des sessions

Le dernier groupe de questions de la Grille d'analyse porte sur l'évaluation des activités par les participants et par les personnes-ressources.

1. Y a-t-il évaluation des sessions par les participants?

Les résultats présentés dans le Tableau 48 confirment que la cueillette des opinions des participants sur la session constitue une pratique régulière au sein du CPEC: 95% des sessions codées ont "subi" ce processus de rétroaction étudiante.

2. A quel moment recueille-t-on ces opinions?

Tel qu'indiqué par les données du Tableau 49, il y a une grande

Tableau 48

Q.44. A-t-on recueilli de façon formelle les opinions et jugements des PARTICIPANTS à l'ACTIVITÉ?

Oui ☐ Non ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	19	90	12	100	5	100	3	100	39	95
Non	2	10	-	-	-	-	-	-	2	5

Tableau 49

Q.45. Quand a eu lieu cette évaluation de l'activité par les participants? (Cochez plusieurs cases au besoin)

a) En cours d'activité ☐
b) A la fin de l'activité ☐
c) Après la fin de l'activité ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) En cours	1	5	-	-	-	-	1	33	2	5
b) A la fin	15	79	2	17	-	-	-	-	17	44
c) Après	1	5	1	8	2	40	-	-	4	10
a) + b)	-	-	4	33	-	-	1	33	5	13
a) + c)	-	-	-	-	-	-	1	33	1	2.5
b) + c)	1	5	-	-	-	-	-	-	1	2.5
a) + b) + c)	1	5	5	42	3	60	-	-	9	23

variété dans les moments choisis pour cette cueillette d'opinions. D'ailleurs, dans 41% des cas, les opinions sont recueillies à plus d'un moment au cours de l'activité. Le moment privilégié demeure la fin de la session: dans 82% des cas, la dernière rencontre est réservée en tout ou en partie à l'évaluation de l'activité par les participants.

3. Comment procède-t-on à cette cueillette d'opinions?

Deux approches se partagent la vedette: la discussion semi-structurée entre les personnes-ressources et les participants, de même que la remise de commentaires écrits. Les codeurs n'ont signalé qu'un seul cas d'utilisation d'un questionnaire d'opinions.

4. Y a-t-il évaluation des sessions par les personnes-ressources?

Les deux tiers des sessions (cf. Tableau 50) ont fait l'objet d'une évaluation systématique de la part des personnes-ressources qui

Tableau 50

Q.47. Les personnes-ressources ont-elles évalué, entre elles, l'activité?

Oui ☐ Non ☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Oui	13	62	12	100	2	40	1	33	28	68
Non	8	38	-	-	3	60	2	67	13	32

y avaient collaboré. Les cas de non-évaluation correspondent surtout à des sessions organisées et animées par une seule personne-ressource.

Notons que nous avons omis de faire préciser par les codeurs à quel moment s'effectuait cette évaluation. Même si on peut supposer que, dans la majorité des cas, elle avait lieu après la fin de l'activité, il est probable que des séances de mise au point se tenaient en cours de session dans le but de "réajuster le tir".

5. Combien de temps consacre-t-on à ces retours évaluatifs?

Selon les chiffres présentés dans le Tableau 51, les personnes-ressources consacreraient en moyenne l'équivalent d'une journée de travail à l'évaluation de chaque session.

6. Quel jugement les participants portent-ils sur les activités?

Sachant que les répondants locaux (codeurs) recueillaient systématiquement le point de vue des participants sur toutes (ou presque) les activités du CPEC, nous leur avons demandé d'estimer le degré de satisfaction des participants face à chacune des sessions. La distribution de ces jugements apparaît dans le Tableau 52.

Dans l'ensemble, les codeurs estiment que leur clientèle est très satisfaite des sessions offertes dans le cadre du CPEC. Une seule

Tableau 51

Q.49. Nombre d'heures consacrées à l'évaluation de l'activité par les personnes-ressources: ☐☐

	A		B		C		D		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
a) 1-2h.	5	38	1	8	-	-	1	100	7	25
b) 3-4h.	5	38	1	8	-	-	-	-	6	21
c) 5-6h.	2	15	4	33	-	-	-	-	6	21
d) 7-8h.	-	-	3	25	-	-	-	-	3	11
e) 9-10h.	-	-	2	17	1	50	-	-	3	11
f) 11 +	1	8	-	-	1	50	-	-	2	7
g) Indét.	-	-	1	8	-	-	-	-	1	4
Moyenne	4.2		6.5		15.0		2.0		5.9	

Tableau 52

Q.51. Succès de l'activité (jugement des participants)

A partir de votre perception de la réaction des participants et/ou des commentaires reçus, situez l'activité sur le continuum suivant. Encerclez le chiffre approprié.

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7

pas du tout réussie — peu réussie — plutôt réussie — tout-à-fait réussie

	A	B	C	D	Total
1	-	-	-	-	-
2	1	-	-	-	1
3	-	-			
4	-	1	-	-	1
5	13	1 (4.5)	1	2	17 (1)
6	3	3 (5.5)	3	1	7 (4)
7	2	4 (6.5)	1 (6.5)	-	6 (2)
Moyenne	5.2	5.8	5.9	5.3	5.5

session aurait à toutes fins pratiques échoué. Notons que les codeurs des collèges A et D expriment un peu plus de réserve vis-à-vis de la satisfaction de leur clientèle respective.

7. Quel jugement les codeurs formulent-ils eux-mêmes?

Avec toute l'humilité qu'on leur connaît, les codeurs se montrent un peu plus sévères dans leurs jugements (cf. Tableau 53): leur réserve se manifeste surtout vis-à-vis de l'utilisation du point 7 de l'échelle. Dans l'ensemble, les jugements demeurent fort positifs. Il restera à voir si les perceptions recueillies directement auprès de la clientèle confirment ces perceptions des codeurs.

Tableau 53

Q.52. Succès de l'activité (jugement du codeur)

Vous basant sur votre avis personnel, situez l'activité sur le continuum suivant. Encerclez le chiffre approprié.

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7

pas du tout réussie — peu réussie — plutôt réussie — tout-à-fait réussie

	A	B	C	D	Total
1	-	-	-	-	-
2	-	-	-	-	-
3	2	-	-	-	2
4	5	-	1	1	6
5	6	4 (5.5)	2	2	14 (5.2)
6	6	3 (6.5)	-	-	12 (5.2)
7	-	1	-	-	1
Moyenne	4.8	5.8	5.6	4.7	5.2

III - Résumé et conclusions

Dans le but de faciliter le processus de synthèse de cet ensemble très diversifié d'informations sur l'environnement pédagogique du CPEC-PERFORMA, nous avons jugé opportun de résumer, section par section, les principales observations dégagées des tableaux de résultats. Des commentaires d'ordre plus général compléteront cette troisième partie.

A. Résumé

1. Le contenu des activités

Les sessions du CPEC-PERFORMA se répartissent en deux grands secteurs (p. 7). Le secteur TÂCHE, qui regroupe environ 60% des activités, traite de sujets reliés à l'organisation et aux méthodes pédagogiques (32%), ou reliés aux média technologiques (26%). Le secteur PERSONNE, qui regroupe environ 40% des activités, touche le domaine des relations humaines (28%) et de la croissance personnelle (14%).

2. L'origine des activités

a) Près des deux tiers (63%) des sessions ne s'inspirent de façon significative d'aucune source extérieure: elles sont construites pour répondre à un besoin spécifique exprimé ou inféré (p. 8). Même lorsqu'il y a inspiration extérieure, les emprunts laissent place à un important travail d'adaptation (p. 9).

b) Les professeurs-étudiants ne participent pas aussi activement que prévu à la définition des thèmes des sessions; dans plus de 55% des cas, les répondants locaux doivent inférer les besoins et proposer des activités (p. 10).

c) Jusqu'à présent, à peine 25% des sessions mises sur pied ont été répétées, probablement à cause de la jeunesse du programme (p. 11).

d) Même lorsqu'elles sont répétées, les activités subissent des

modifications importantes en vue de corriger les faiblesses observées (p. 12).

e) Malgré le pourcentage élevé de sessions différentes, on ne signale que peu de dédoublements de contenus, soit dans 15% environ des activités; ces dédoublements ne touchent qu'une faible portion des contenus (p. 13).

3. Clientèle

a) Tous les professeurs de l'institution peuvent s'inscrire à une session. Dans un tiers des cas cependant, certaines conditions d'admission sont fixées (p. 14).

b) En moyenne, les sessions comptent 13 participants au début et 12 à la fin: il y a donc moins de 10% d'abandons. Ce nombre restreint s'explique en grande partie par une option pédagogique des répondants locaux (p. 16).

c) Le nombre restreint s'explique également par un nombre souvent limité d'inscriptions. Il semble que la carence d'inscriptions pose plus souvent des problèmes que la sur-affluence (p. 16).

4. La planification des sessions

a) En général, les personnes-ressources planifient avec beaucoup de soin leurs sessions (p. 18). De fait, environ 30% des énergies investies par les personnes-ressources "principales" se concentrent dans leur conception pédagogique et leur organisation matérielle (p. 37).

b) Environ 75% des sessions sont précédées d'une rencontre préparatoire (p. 20). Elles visent à permettre aux professeurs inscrits de donner leur avis sur le programme proposé et d'exprimer leurs besoins et leurs attentes (p. 21).

c) Cependant, l'impact de cette consultation semble assez limité, puisque 10% seulement des plans de sessions subissent des modifications importantes suite à ces rencontres préparatoires (p. 22).

d) L'organisation des sessions suscite de multiples problèmes. Ils touchent tous les aspects de celles-ci: précision des objectifs et des méthodes, identification des participants, organisation matérielle,

choix et adaptation des personnes-ressources, établissement du climat, etc. (p. 23).

5. Les objectifs poursuivis

a) Dans l'ensemble, 70% des objectifs poursuivis, du moins dans deux collèges où nous avons fait le décompte, sont de type cognitif, tandis que 30% appartiennent au domaine affectif (p. 26).

b) Dans le domaine cognitif, les objectifs pratiques priment légèrement sur les objectifs théoriques, soit 38% contre 32% (p. 26).

c) Dans le domaine affectif, les objectifs professionnels ont plus d'importance que les objectifs personnels, soit 15% contre 12% (p. 26).

6. Les méthodes pédagogiques

a) La codification des méthodes pédagogiques s'est faite à l'aide d'une typologie qui distingue 11 méthodes ou techniques pédagogiques (p. 28).

b) En général, chaque session utilise de préférence une méthode, mais non pas de façon exclusive, puisqu'en moyenne près de 5 méthodes différentes sont utilisées au cours d'une session (p. 29).

c) Dans l'ensemble, la majorité des 11 méthodes du système typologique proposé tiennent la vedette dans au moins une session. Cependant, les méthodes centrées sur l'interaction sociale sont nettement plus populaires: PERFORMA table beaucoup sur les participants eux-mêmes comme ressources (p. 29).

7. Les personnes-ressources

a) Nous avons réparti en trois catégories les personnes-ressources qui collaborent à la réalisation des activités du CPEC-PERFORMA: a) les répondants locaux du CPEC; b) les autres ressources locales; c) les ressources extérieures (habituellement du milieu universitaire). Les ressources humaines se répartissent à peu près également entre ces trois catégories (p. 30).

b) Le bassin de ressources universitaires est beaucoup moins

utilisé que prévu initialement. Les motifs de cette sous-utilisation tiennent tout autant à la compétence et à la polyvalence des répondants locaux qu'aux difficultés rencontrées au niveau de l'identification et de l'adaptation des ressources extérieures (p. 32).

c) Malgré un recours massif aux ressources locales, pas moins de 85% des personnes-ressources détiennent au moins un diplôme de 2è cycle (p. 35).

d) Les répondants locaux et les ressources extérieures assument majoritairement la fonction de ressource principale: ils se partagent la responsabilité de la plupart des sessions (p. 34).

e) L'encadrement humain peut être considéré particulièrement riche, puisqu'au moins deux personnes-ressources participent aux rencontres formelles de la majorité des sessions (p. 36).

f) Environ 55% du temps total des ressources est consacré à la participation aux rencontres formelles (p. 37).

g) Au niveau des ressources <u>principales</u>, l'investissement de temps par crédit se chiffre à 37 heures (p. 39).

8. <u>L'environnement pédagogique</u>

a) 90% des sessions se tiennent dans les locaux de l'institution (p. 40).

b) Le matériel pédagogique utilisé au cours des sessions est très varié. On retrouve des documents produits par les participants eux-mêmes (30%), des documents préparés par les personnes-ressources (40% et des documents provenant de sources extérieures (30%). L'écrit demeure roi: au moins la moitié des documents sont des textes (p. 41).

c) On utilise le matériel professionnel des participants dans un peu plus de la moitié des sessions. De plus, lorsqu'il est utilisé, il sert de contenu dans 40% des heures de rencontres formelles (p. 42)

d) On semble privilégier les sessions intensives (50%) aux sessions où les rencontres sont distribuées sur plusieurs semaines (25%). Le dernier quart est de type mixte (p. 43).

e) Les périodes d'inter-sessions sont utilisées pour tenir environ un tiers des sessions (nécessairement intensives), tandis que la moitié se tiennent au cours du semestre.

9. Quelques paramètres administratifs

a) Du moins jusqu'en décembre 1975, on ne semblait pas utiliser de mécanismes formels pour l'approbation préalable des plans de sessions: des plans écrits n'étaient soumis à l'avance que dans 22% des cas. On utilisait plutôt le réseau informel pour avertir la direction de PERFORMA des projets d'activités locaux (p. 47).

b) La majorité des activités comptent pour 3 crédits ou moins. Cependant, un collège semble se spécialiser dans des activités de plus de trois crédits (p. 48).

c) La norme de 15 heures de "cours" par crédit est généralement respectée. On note même quelques cas qui excèdent cette norme (p. 48).

10. La charge de travail de l'étudiant

a) Dans 40% des sessions, surtout celles du secteur TÂCHE, on demande à l'étudiant un travail préparatoire, qui exige en moyenne trois ou quatre heures (p. 50).

b) Dans les deux tiers des sessions, les étudiants doivent consacrer du temps à des travaux personnels en cours de sessions. Il s'agit de nouveau des sessions du secteur TÂCHE, car les sessions du secteur PERSONNE (relations humaines et croissance personnelle) se prêtent mal à ce type de travail. Le nombre d'heures de travail attendues varie considérablement d'une session à l'autre (pp. 52-53).

c) Au travail personnel attendu s'ajoutent fréquemment des efforts d'application immédiate des apprentissages dans les activités professionnelles quotidiennes: ils facilitent grandement le transfert des acquisitions (p. 53).

11. L'évaluation des apprentissages

a) La notation des étudiants s'effectue généralement (68%) à la fin ou juste après la session (p. 54).

b) Les professeurs participent activement à définir les critères d'évaluation des apprentissages; dans 43% des cas, ils agissent comme partenaires au moins égaux dans cette négociation (p. 55).

c) Au niveau de l'application des critères, la participation des professeurs-étudiants est moindre; ce n'est plus que dans 24% des cas qu'ils agissent comme partenaires au moins égaux.

d) Le principal critère d'évaluation utilisé est la qualité de la participation (50% des sessions). Dans seulement 30% des cas, l'évaluation des apprentissages implique la remise et l'évaluation qualitative d'un produit (pp. 57-58).

e) On utilise une notation différentielle dans un peu moins de 30% des sessions, tandis que dans 50% des cas la note est identique pour tous les membres du groupe (p. 58).

f) Il n'y a pas eu jusqu'à présent d'échecs ou de mentions "incomplet" inscrits aux dossiers. Les cas problèmes se solutionnent généralement par le désistement en cours d'activité (p. 58).

12. L'évaluation des sessions

a) L'évaluation des sessions par les participants constitue une pratique régulière (95% des sessions). Le moment privilégié demeure la fin de la session (82%). Deux approches se partagent la vedette: la discussion semi-structurée et la remise de commentaires écrits (pp. 60-61).

b) L'évaluation des sessions par les personnes-ressources est également très fréquente (68%). La plupart des cas où elle n'a pas lieu, c'est dû à la présence d'une ressource principale unique (p. 62).

c) Les personnes-ressources consacrent en moyenne l'équivalent d'une journée de travail à l'évaluation de chaque session (p. 62).

d) Dans l'ensemble, les codeurs estiment que la clientèle est très satisfaite des sessions offertes dans le cadre du CPEC (p. 62).

e) Les codeurs se montrent un peu plus sévères dans leurs propres jugements sur le succès des sessions (p. 64).

B. Conclusion

Cette note finale n'a pas pour but de nous permettre de statuer sur la qualité du cadre pédagogique du CPEC-PERFORMA: nous avons clairement signifié ailleurs que là n'était pas notre rôle. Nous avons voulu plutôt servir d'agent de systématisation d'une réalité pédagogique fort complexe, en pleine évolution, réalité déjà fort difficile à cerner dans ses manifestations plus traditionnelles. Nous espérions, en jouant ce rôle, offrir aux artisans du CPEC une forme additionnelle et différente de rétroaction sur leurs activités. C'est à eux avant tout que s'adressent ces observations, même si nous avons tenu compte que ce portrait essentiellement descriptif servirait à faire connaître, et peut-être mieux comprendre, le CPEC à d'autres personnes du monde de l'éducation.

En rédigeant ce rapport, un certain nombre d'impressions plus générales se sont progressivement dégagées à nos yeux. Nous aimerions en souligner quelques-unes.

1. Une image de créativité

L'effort investi par les personnes-ressources, et tout spécialement par les répondants locaux du CPEC, pour construire de toutes pièces un très grand nombre d'activités différentes, en ne copiant pas des plans pré-établis et en ne transplantant pas localement des cours tout faits, témoigne d'un esprit créateur indéniable, guidé par le souci de construire un cadre pédagogique "sur mesure", adapté aux besoins et préoccupations de la clientèle desservie.

2. Un environnement pédagogique riche

La richesse de l'environnement pédagogique transparaît de multiples façons: par le nombre de personnes-ressources qui encadrent l'apprentissage, par le nombre limité de participants à la plupart des activités, par la régularité des initiatives de supervision, par la variété des méthodes pédagogiques utilisées, par la quantité de matériel pédagogique offert aux professeurs-étudiants, etc...

3. Une facilitation du transfert

Le processus cognitif le plus complexe est probablement le trans-

fert d'apprentissage. C'est lui qui permet l'extrapolation des connaissances et des habiletés à des situations de plus en plus éloignées du contexte immédiat d'apprentissage. En se préoccupant de définir des objectifs cognitifs pratiques aussi souvent que possible, de même qu'en utilisant fréquemment le matériel professionnel des participants eux-mêmes, les personnes-ressources se sont montrées préoccupées de réduire autant que possible l'écart entre la théorie et la pratique, de façon à maximiser l'utilisation quotidienne des apprentissages effectués.

4. Une approche éminemment participative

La clientèle agit régulièrement comme ressource au sein du CPEC. On la retrouve présente dans l'identification des thèmes d'activités et dans la planification de ces activités, dans l'animation des sessions elles-mêmes à travers des méthodes qui favorisent l'échange entre les participants, dans l'évaluation des apprentissages, de même qu'au niveau du retour évaluatif sur le succès de l'activité. Certes, cette participation n'apparaît pas toujours aussi active qu'on pourrait le souhaiter; les codeurs eux-mêmes se plaignent parfois d'un manque d'implication de la part de leurs clients. Mais les occasions de participer sont nombreuses et plus souvent qu'autrement fructueuses.

5. Un souci de perfection

Les personnes-ressources ne semblent pas se satisfaire aisément. Les sessions sont généralement planifiées soigneusement; on ne reprend pas une activité sans y apporter de multiples et importantes modifications; on ne termine pas une session sans recueillir les opinions des participants, non plus que sans réserver plusieurs heures au niveau des personnes-ressources pour en faire l'autopsie. Ces faits témoignent tous d'une préoccupation de qualité toujours présente au sein du CPEC.

6. Quelques points délicats

Tout n'est pas malgré tout facile ou simple: les codeurs ne se gênent pas pour multiplier les exemples de difficultés rencontrées, non seulement lors de la planification des activités, mais en cours de déroulement. Ils ne cachent pas non plus les demi-échecs qui ne peuvent manquer de se produire. Nous avons eu l'occasion de nous arrêter sur

les principales sources de difficultés: problèmes de motivation de la clientèle, problèmes de pressions de temps, difficultés d'opérationnalisation d'objectifs, réponses imparfaites aux besoins des participants, difficultés d'adaptation de personnes-ressources.

A ces problèmes de "vie quotidienne" signalés par les codeurs, nous pourrions ajouter ceux qui jaillissent de nos propres perceptions:

a) une charge de travail d'ampleur inégale et parfois insuffisante (malgré les clameurs occasionnelles des participants);

b) des procédures d'évaluation qui pourraient être plus systématiques et permettre une meilleure discrimination des efforts individuels;

c) une collaboration inter-institutionnelle plus active, de façon à éviter des dédoublements inutiles dans la conception des activités de perfectionnement.

Redisons une fois de plus en terminant que c'est un programme bien jeune dont nous avons examiné le cadre pédagogique. Officiellement, on lui donnait l'âge de trois ans ou presque; en pratique, il amorçait à peine sa seconde année. Même si notre intention n'est pas de statuer, nous ne pouvons nous empêcher de trouver que ce "portrait" d'un programme encore en pleine croissance projette une image très prometteuse.

REFERENCES

GAGNE, F. (1976) La représentativité locale d'un échantillon de professeurs inscrits au CPEC. Montréal: INRS-Education, document R-080.

GIBB, C.A. (1954) Leadership. Dans Lindzey, G. (ed.) Handbook of social psychology. Reading, Mass.: Addison-Wesley, chap. 24, pp. 877-920.

KERLINGER, F.N. & PEDMAZUR, E.J. (1967) Attitudes and perceptions of desirable traits and behaviors of teachers. U.S. Dept. of H.E.W., Office of Education, project no. 5-0330.

POSTLETHWAIT, S.N. & RUSSELL, J.D. (1974) Modular Instruction. Minneapolis, Minn.: Burgess Publishing.

SIVASAILAM THIAGARAJAN (1971) Programme sur le processus de programmation. Montréal: Lidec. (Traduit et adapté par Marc Champagne, Jean-Pierre Fournier et Jacques Parent)

TOURNIER, M. (1975) (Document non-titré) Montréal: Collège de Maisonneuve, manuscrit polycopié, environ 300 pages.

Annexe A

Copie de la Grille d'analyse

Document D-014

INRS-EDUCATION

GRILLE D'ANALYSE DES ACTIVITES DU CPEC*

*(Certificat de Perfectionnement en Enseignement Collégial)

Gagné, F.
Guillet, D.

Octobre 1975

Codeur: _____

Collège: _____

Titre de l'activité: _____

Groupe (dans le cas où l'activité est donnée à plus d'un groupe): _____

Date du codage: _____

Code | | | | |

Nombre de crédits alloués à l'activité: _____

1. Nouveauté de l'activité

a) Réalisée localement pour la lère fois ☐ → Q.3

b) ☐ Reprise d'une activité antérieure

Laquelle? _____

2. Modifications apportées

Avez-vous apporté des modifications non-négligeables à cette activité par rapport à sa version antérieure? Oui ☐ Non ☐

Décrivez brièvement sur bobine au plus trois ou quatre modifications (les plus importantes). Indiquez dans chaque cas à laquelle des catégories ci-dessous appartient la modification décrite.

a) Objectifs
b) Contenus et documents
c) Méthode pédagogique
d) Conditions matérielles
e) Autres (préciser)

3. Originalité de l'activité

Pour structurer cette activité, vous êtes-vous inspiré de façon significative de sources extérieures à votre service de perfectionnement? (Note: Exclure les textes utilisés comme matériel pédagogique à moins que leur contenu ait servi à structurer, organiser les contenus ou le cadre pédagogique de l'activité.) Oui ☐ Non ☐

Décrivez brièvement sur bobine au plus trois ou quatre sources d'inspiration extérieures (les plus importantes). Indiquez dans chaque cas à laquelle des catégories ci-dessous appartient l'inspiration décrite.

a) Objectifs
b) Thèmes (contenus et documents)
c) Méthode pédagogique
d) Autre (préciser)

4. Provenance de l'idée initiale
(Si reprise, idée de la reprise)

a) Initiative spontanée de professeurs hors de PERFORMA ☐
b) Initiative spontanée de professeurs inscrits à PERFORMA ☐
c) Suggestion de professeurs recueillie à l'occasion d'un sondage ☐
d) Inférence du répondant local à partir de besoins exprimés par les professeurs ☐
e) Inférence du répondant local à partir de carences perçues par lui ☐
f) Initiative quasi-totale du répondant local ☐

5. Au besoin, ajoutez sur bobine toute précision additionnelle que vous jugerez nécessaire sur le contexte de l'origine de cette activité.

6. Nombre MINIMUM de participants fixé: ☐☐

7. Nombre MAXIMUM de participants fixé: ☐☐

8. Nombre d'inscriptions: ☐☐

9. Conditions d'admissibilité

L'inscription à cette activité était-elle limitée par certaines conditions d'admissibilité (v.g. appartenance à un groupe particulier, hétérogénéité planifiée, participation à une activité antérieure, etc.)? (N.B. Inclure le travail personnel préparatoire seulement s'il est vraiment une condition d'admissibilité)

Oui ☐ Non ☐

Identifiez sur bobine toutes les conditions d'admissibilité explicitement formulées. Marquez bien la séparation entre chacune d'elles.

10. Y a-t-il eu des pressions exercées par des professeurs pour assurer la tenue de cette activité?

Oui ☐ Non ☐

11. Fut-il nécessaire d'effectuer des démarches spéciales de recrutement (formelles ou informelles) pour assurer un nombre MINIMUM de participants?

Oui ☐ Non ☐

12. Y a-t-il eu un problème de surabondance de professeurs désireux de participer à l'activité?

Oui ☐ Non ☐ → Q.14

13. Procédures de sélection (Cochez une seule case)

a) Aucune (multiplication des groupes) ☐
b) Politique du "premier arrivé, premier servi" ☐
c) Autre: _____ ☐

14. Degré de planification de l'activité

Indiquez ci-dessous, en cochant une seule case par rangée, avec quel degré de précision vous avez planifié (par écrit ou non) les divers aspects de cette activité avant qu'elle ne débute.

Degré de préc. / Aspects activ.	Sommaire	Partiellement détaillé	Très détaillé
Objectifs			
Contenus et documents			
Méthode pédagogique			
Conditions matérielles			

15. Avez-vous organisé une rencontre préparatoire avec les professeurs-étudiants?

Oui ☐ Non ☐ → Q.19

16.

16. Personnes invitées

a) Tous les professeurs du collège ☐
b) Tous les professeurs admis au CPEC ☐
c) Les professeurs déjà inscrits à l'activité ☐
d) Les professeurs ayant exprimé un intérêt pour cette activité ☐
e) Un groupe formellement constitué (v.g. chefs de département, professeurs d'un département, etc...) ☐
f) Un groupe non-formel (v.g. participants à une activité antérieure ☐
g) Autre: _____ ☐

17. Objectifs poursuivis

Identifiez d'abord, en cochant les cases appropriées, tous les objectifs qui s'appliquent; puis, pour chaque objectif coché, indiquez son rang d'importance. (N.B. l'objectif le plus important = rang 1)

	Présence	Rang
a) Faire préciser les besoins et les attentes des professeurs	☐	—
b) Présenter et discuter un plan détaillé (contenus et méthode)	☐	—
c) Discuter les conditions matérielles (durée, horaire, crédits, etc.)	☐	—
d) Finaliser les inscriptions	☐	—
e) Créer un climat particulier	☐	—
f) Autre: _____	☐	—

18. Impact de la rencontre préparatoire

Avez-vous apporté des modifications non-négligeables à cette activité par suite de la rencontre préparatoire? Oui ☐ Non ☐

Décrivez brièvement sur bobine les trois ou quatre modifications les plus importantes apportées à cette activité. Indiquez dans chaque cas à laquelle des cinq catégories ci-dessous appartient la modification décrite.

a) Objectifs
b) Contenus et documents
c) Méthode pédagogique
d) Conditions matérielles
e) Autres (préciser)

19. Avez-vous soumis un plan d'activité ÉCRIT à la direction du CPEC, AVANT LA TENUE DE L'ACTIVITÉ?

Oui ☐ Non ☐ → Q.21

20. Réactions de la direction du CPEC

a) Approbation tel quel ☐
b) Modifications suggérées ☐
c) Modifications exigées ☐

→ Précisez sur bobine la nature des modifications suggérées ou exigées.

21. Difficultés spéciales

Il s'agit ici d'identifier sur bobine les difficultés particulières que vous avez rencontrées au cours de la phase préparatoire de cette activité. ("Particulières" signifie ici: par comparaison aux activités passées ou par comparaison à ce que vous connaissez des activités dans d'autres collèges).

Voici quelques exemples: précision des objectifs, fixation de l'importance relative des thèmes ou contenus, localisation de documents d'appoint, identification des ressources humaines, négociation avec les participants éventuels, précision des conditions matérielles (horaire, locaux,etc.), contingentement de la clientèle, etc....

22. Travail personnel préparatoire demandé explicitement aux participants en vue de l'activité.

(N.B. Inclure s'il y a lieu le travail mentionné à la question 9: conditions d'admissibilité.)

Oui ☐ Non ☐ → Q.24

Précisez sur bobine la nature du travail personnel demandé (v.g. lectures, travail écrit, collecte de documents, etc...).

23. Nombre d'heures de travail personnel PRÉPARATOIRE ATTENDU: ☐☐

24. Correspondance avec les objectifs officiels de PERFORMA

Voici une liste d'objectifs officiels; identifiez, à l'aide de % indiquant leur importance relative, TOUS les objectifs de l'activité.

a) Assurer l'acquisition d'un minimum de connaissances sur la psychologie ☐☐☐ %
b) Favoriser l'acquisition d'une connaissance plus large de l'environnement sociologique et la possibilité d'interrelier la discipline avec l'homme, la société et le monde d'aujourd'hui ☐☐☐ %
c) Assurer l'acquisition de connaissances précises concernant les divers média d'information ☐☐☐ %
d) Assurer l'acquisition d'un minimum de connaissances sur le système scolaire de la province de Québec ☐☐☐ %
e) Autre connaissance: _____ ☐☐☐ %
_____
f) Autre connaissance: _____ ☐☐☐ %
_____

g) Assurer l'acquisition d'attitudes facilitant les relations humaines ☐☐☐ %
h) Autre attitude: _____ ☐☐☐ %
_____
i) Autre attitude: _____ ☐☐☐ %
_____

j) Assurer l'acquisition des habiletés requises pour la structuration de la situation d'apprentissage ☐☐☐ %
k) Habiliter le maître à structurer l'expression et la satisfaction de ses besoins dans l'esprit d'une formation continue ☐☐☐ %
l) Assurer l'acquisition d'habiletés précises concernant les divers média d'information ☐☐☐ %
m) Autre habileté: _____ ☐☐☐ %
_____
n) Autre habileté: _____ ☐☐☐ %
_____

Total: 1 0 0 %

25. Objectifs effectivement POURSUIVIS durant l'activité
Indiquez d'abord, dans la colonne "%", la répartition des types d'objectifs effectivement poursuivis durant l'activité; si un ou des type(s) ne s'applique(nt) pas, n'inscrire aucun nombre. Puis, pour chacun des types d'objectifs où un nombre a été inscrit, cochez la case correspondant au niveau d'approfondissement approprié pour cet objectif. Note: il s'agit des objectifs POURSUIVIS et non pas des objectifs atteints.

Types d'objectifs (cf. lexique)	%	Niveau d'approfondissement		
		superficiel	intermédiaire	profond
Cognitif théorique				
Cognitif pratique				
Affectif personnel				
Aff. professionnel				
Psycho-moteur				

26. Nombre de professeurs présents au début de l'activité: ☐☐

27. Nombre de professeurs qui ont complété l'activité: ☐☐

28. Lieu habituel des rencontres formelles

a) Dans les locaux du collège ☐
b) Hors des locaux du collège ☐

Précisez: _____

29. Dédoublement des contenus
Les contenus de la présente activité dédoublent-ils ceux d'une (ou plusieurs) activité(s) précédente(s)?

Oui ☐ Non ☐

Identifiez sur bobine les autres activités ainsi dédoublées et indiquez pour chacune la proportion des contenus de la présente activité, qui constitue un dédoublement de ceux de l'activité précédente.

30. Typologie des contenus
Identifiez, à l'aide de % indiquant leur importance relative, les divers contenus présents dans l'activité.

a) Cognitif théorique (v.g. modèles, théories, données de recherche...) ☐☐☐ %
b) Cognitif pratique (v.g. codage, classification, pratique d'animation...) ☐☐☐ %
c) Vécu émotionnel personnel (v.g. échange de perceptions, expression d'émotions..) ☐☐☐ %
d) Vécu émotionnel professionnel i.e. issu de la tâche d'enseignant (v.g. exploration du rôle de professeur, partage des difficultés rencontrées dans l'exercice de cette tâche...) ☐☐☐ %
e) Psycho-moteur (v.g. gestes, mouvements avec ou sans outils...) ☐☐☐ %

Total: 1 0 0 %

31. Typologie des méthodes (cf. lexique)
Identifiez toutes les méthodes employées au cours de l'activité en indiquant la proportion du temps total de rencontre formelle utilisée pour chacune.

a) Exposé magistral ou formel ☐☐☐ %
b) Exposé multi-média ☐☐☐ %
c) Exposé informel ☐☐☐ %
d) Séminaire ou groupe de discussion ☐☐☐ %
e) Atelier ou travail d'équipe ☐☐☐ %
f) Méthode de laboratoire (échange en groupe) ☐☐☐ %
g) Plénière ☐☐☐ %
h) Enseignement programmé ☐☐☐ %
i) Enseignement modulaire ☐☐☐ %
j) Tutorat ☐☐☐ %
k) Travail individuel ☐☐☐ %
l) Autre: _____ ☐☐☐ %

Total: 1 0 0 %

32. Nombre de personnes-ressources (excepté les participants) qui ont collaboré de façon significative (1/2 journée et plus) à la mise sur pied et/ou à la réalisation de l'activité: ☐☐

Note: pour chacune des personnes-ressources, complétez une FICHE DE RENSEIGNEMENTS SUR LES RESSOURCES HUMAINES.

33. MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE utilisé

Identifiez, en cochant la case appropriée, tous les types de matériel pédagogique utilisé durant l'activité; différenciez l'utilisation au cours des rencontres formelles (R.F.) et l'utilisation au cours du travail personnel des participants (T.P.). Enfin, indiquez les trois types les plus importants de matériel pédagogique (utilisé pour R.F. ou T.P.) en leur donnant le rang approprié (1 = le plus important).

	R.F.	T.P.	Rang pour les 3 plus importants
A. Matériel des participants			
1. Document audio-visuel	☐	☐	___
2. Document écrit	☐	☐	___
3. Autre:_____	☐	☐	___
B. Matériel d'un membre de l'équipe locale de perfectionnement			
1. Document audio-visuel	☐	☐	___
2. Document écrit	☐	☐	___
3. Instrument (v.g. grille, questionnaire...)	☐	☐	___
4. Bibliographie	☐	☐	___
5. Autre:_____	☐	☐	___
C. Matériel d'une autre source			
1. Document audio-visuel	☐	☐	___
2. Document écrit	☐	☐	___
3. Instrument (v.g. grille, questionnaire...)	☐	☐	___
4. Bibliographie	☐	☐	___
5. Autre:_____	☐	☐	___
D. Autre matériel (précisez)			
1._____	☐	☐	___
2._____	☐	☐	___

34. Grille des rencontres formelles

La grille ci-jointe sert à inscrire la date et la durée des UNITÉS de l'activité. L'exemple ci-dessous illustre la façon de répondre.

LÉGENDE

Lettres (A,B,C...): séquence chronologique des unités.
Chiffres: durée de l'unité (à la demie-heure près).
Parenthèses: indiquent une subdivision en sous-groupes.

Exemple:

Date	Jour de la semaine	Moment de la journée		
		A.M.	P.M.	SOIR
16/10/75	Jeudi	A-2.5	B-3	C-3
17/10/75	Vendredi	(D-3)	(E-3)	
23/10/75	Jeudi	F-2	(G-3)	H-2.5

Date	Jour de la semaine	Moment de la journée		
		A.M.	P.M	SOIR

35. Modifications non-prévues

Avez-vous effectué, au cours de l'activité, des modifications non-négligeables au plan initial?

Oui ☐ Non ☐

Décrivez brièvement sur bobine au plus trois ou quatre modifications (les plus importantes). Indiquez dans chaque cas à laquelle des catégories ci-dessous appartient la modification décrite.

a) Objectifs
b) Contenus et documents
c) Méthode pédagogique
d) Ressources humaines (rôles, tâches...)
e) Conditions matérielles
f) Autre (préciser)

36. Difficultés spéciales

Il s'agit ici d'identifier et de décrire sur bobine les difficultés particulières que vous avez rencontrées au cours du déroulement de l'activité. ("Particulières" signifie ici: par comparaison aux activités passées ou par comparaison à ce que vous connaissez des activités dans d'autres collèges.)

Voici quelques exemples: non-disponibilité de documents pédagogiques, défectuosité d'appareils techniques, désistement de la personne-ressource prévue, mauvaise adaptation des personnes-ressources (entre elles ou face aux participants), non-adéquacité des contenus, déficiences du cadre pédagogique, contestation de la part des participants, absence ou faiblesse de leur motivation, climat d'agressivité inter-participants, fréquents retards ou absence des participants, travail personnel pas fait, etc...

37. Travail personnel demandé aux participants

Au cours de l'activité, y a-t-il eu du travail personnel (hors des rencontres formelles) demandé aux participants? Oui ☐ Non ☐ → Q.39

Précisez sur bobine la nature du travail personnel demandé (v.g. lectures, travail écrit, collecte de documents, etc...). Précisez aussi si le travail demandé est du travail individuel ou d'équipe.

38.

38. Nombre d'heures de travail personnel ATTENDU: ☐☐

39. Quand a eu lieu l'évaluation de l'apprentissage des professeurs-étudiants? (Cochez plusieurs cases au besoin)

a) En cours d'activité ☐
b) A la fin de l'activité ☐
c) Après la fin de l'activité ☐

40. Qui a défini par qui et comment se ferait l'évaluation de l'apprentissage?

	Q.40	Q.41
a) le(s) responsable(s) de l'activité seul(s)	☐	☐
b) négociation avec décision majoritaire du(des) responsable(s) de l'activité	☐	☐
c) négociation à part égale entre le(s) responsable(s) et le groupe étudiant	☐	☐
d) négociation avec décision majoritaire du groupe étudiant	☐	☐
e) les étudiants seuls	☐	☐

41. Par qui s'est opérée cette évaluation? →

42. Critères utilisés pour la NOTATION

Distribuez tous les critères utilisés de telle sorte que soit indiquée, à l'aide d'un %, l'importance relative de chacun.

a) Présence (assiduité) ☐☐☐ %
b) Qualité de la participation ☐☐☐ %
c) Remise d'un produit (écrit ou non) ☐☐☐ %
d) Qualité d'un produit (écrit ou non) ☐☐☐ %
e) Autre: _____ ☐☐☐ %
_____

Total 1 0 0 %

43. Différenciation de la NOTATION (cochez une seule case)

a) Note de groupe applicable à tous ☐
b) Note de groupe avec cas particuliers ☐
c) Note différenciées ☐

44. A-t-on recueilli de façon formelle les opinions et jugements des PARTICIPANTS sur l'ACTIVITÉ?

Oui ☐ Non ☐ → Q.47

45. Quand a eu lieu cette évaluation de l'activité par les participants? (Cochez plusieurs cases au besoin)

a) En cours d'activité ☐
b) A la fin de l'activité ☐
c) Après la fin de l'activité ☐

46. Précisez sur bobine les modalités selon lesquelles a été réalisée l'évaluation de l'activité par les participants (v.g. discussion libre, discussion structurée, commentaires écrits, passation d'un questionnaire, etc...).

47. Les personnes-ressources ont-elles évalué, entre elles, l'activité?

Oui ☐ Non ☐ → Q.50

48. Modalités d'évaluation de l'activité par les personnes-ressources

Précisez sur bobine les modalités selon lesquelles les personnes-ressources ont évalué l'activité (v.g. discussion en cours d'activité en vue de réajustements, discussion finale pour porter un jugement d'ensemble sur l'activité, présence de toutes les personnes-ressources, etc....

49. Nombre d'heures consacrées à l'évaluation de l'activité par les personnes-ressources: ☐☐

50. Grille de participation des professeurs-étudiants

Cochez la case décrivant le mieux le climat de participation des professeurs-étudiants au cours de l'activité.

La participation étant définie par rapport à deux critères: a) le niveau d'activité des participants (rangées)
b) le caractère positif ou négatif (contestataire) de la participation (colonnes)

Niveau \ Caractère	Négatif	Neutre	Positif
Elevé			
Moyen			
Bas			

51. Succès de l'activité (jugement des participants)

A partir de votre perception de la réaction des participants et/ou des commentaires reçus, situez l'activité sur le continuum suivant. Encerclez le chiffre approprié.

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7

pas du tout réussie — peu réussie — plutôt réussie — tout-à-fait réussi

52. Succès de l'activité (jugement du codeur)

Vous basant sur votre avis personnel, situez l'activité sur le continuum suivant. Encerclez le chiffre approprié.

1 — 2 — 3 — 4 — 5 — 6 — 7

pas du tout réussie — peu réussie — plutôt réussie — tout-à-fait réussi

53. Atteinte des objectifs

Pour chacun des types d'objectifs poursuivis dans l'activité, indiquez un % correspondant à votre perception de l'atteinte des objectifs par l'ensemble des participants.

a) Cognitif théorique		%
b) Cognitif pratique		%
c) Affectif d'ordre personnel		%
d) Affectif d'ordre professionnel		%
e) Psycho-moteur		%

54. Corrections à envisager

Décrivez sur bobine au plus trois ou quatre corrections que vous apporteriez à l'activité, si vous aviez à la répéter (les plus importantes). Indiquez dans chaque cas à laquelle des catégories ci-dessous appartient la correction décrite.

a) Objectifs
b) Contenus et documents
c) Méthode pédagogique
d) Ressources humaines (rôles et tâches)
e) Conditions matérielles
f) Autre (préciser)

55. Aspects positifs

Il s'agit ici d'identifier et de décrire sur bobine les aspects positifs particuliers que vous dégagez de cette activité ("Particuliers" signifie ici par comparaison aux activités passées ou par comparaison à ce que vous connaissez des activités dans d'autres collèges).

Voici quelques exemples: intérêt des participants, climat de solidarité inter-participants, qualité du contact entre personne-ressource et professeur-étudiants, succès de la méthode utilisée, etc....

FICHE DESCRIPTIVE D'UNITES

Code de l'activité: ☐☐☐☐

Code de l'unité: ☐☐☐
(cf. question 36 de la grille)

1. Description de l'unité
Décrivez brièvement sur bobine l'unité (thèmes, contenus, techniques, séquence des divers points touchés, s'il y a lieu, ...

2. Moment de la planification de l'unité
A quel moment a été planifié ce qui s'est effectivement passé dans l'unité?

a) Avant le début de l'activité ☐
b) Après le début de l'activité, mais avant le début de l'unité ☐
c) En cours d'unité (sur place) ☐

3. Types d'opérations au cours de cette unité
Indiquez la proportion du temps total de l'unité consacrée à chaque type d'opérations. Note: pour rendre compte de la dynamique de l'activité, les petits % sont importants. Comme point de repère, 10 minutes 5% de 3 heures.

a) Organisation technique (présentation de l'horaire, consignes...) ☐☐☐ %
b) Présentation (mise en train, exploration des attentes, présentation des objectifs...) ☐☐☐ %
c) Activités d'apprentissage en vue de l'atteinte des objectifs (exposé, exercice...) ☐☐☐ %
d) Evaluation de l'apprentissage (examen, contrôle...) ☐☐☐ %
e) Evaluation de l'activité (retour, discussion en vue de réajustement...) ☐☐☐ %

Total: 1 0 0 %

4. Utilisation du matériel professionnel des participants
Quelle est la proportion du temps total de l'unité où le contenu provient directement du travail professionnel quotidien d'un ou plusieurs participants?

☐☐☐ %

5. Mode de regroupement des participants
Indiquez la proportion du temps total de l'unité pour chaque mode utilisé.

a) Individuel ☐
b) Equipes ☐
c) Sous-groupes ☐
d) Groupe ☐

6. Répondre à cette question seulement si au moins une partie de l'unité a été occupée par des activités d'apprentissage.
Méthode(s) utilisée(s) au cours de l'unité (cf. lexique)
Identifiez, à l'aide de % indiquant leur importance relative, les diverses méthodes utilisées au cours de l'unité.

a) Exposé magistral ou formel ☐☐☐ %
b) Exposé multi-média ☐☐☐ %
c) Exposé informel ☐☐☐ %
d) Séminaire ou groupe de discussion ☐☐☐ %
e) Atelier ou travail en équipe ☐☐☐ %
f) Méthode de laboratoire (échange en groupe) ☐☐☐ %
g) Plénière ☐☐☐ %
h) Enseignement programmé ☐☐☐ %
i) Enseignement modulaire ☐☐☐ %
j) Tutorat ☐☐☐ %
k) Travail individuel ☐☐☐ %
l) Autre: _____ ☐☐☐ %
_____

Total: 1 0 0 %

FICHE DE RENSEIGNEMENTS SUR LES RESSOURCES HUMAINES

Code de l'activité: ☐☐☐☐ Nom de la personne-ressource: _____

1. Lieu d'emploi
   a) Collège où a lieu l'activité ☐
   b) Autre collège CPEC ☐
   c) Université ☐
   d) Autre: _____ ☐

2. Fonction habituelle
   a) Étudiant ☐
   b) Professeur ☐
   c) Répondant local du CPEC ☐
   d) Professionnel ☐
   e) Cadre ☐
   f) Autre: _____ ☐

3. Domaine de formation
   a) Psychologie ☐
   b) Sociologie ☐
   c) Sciences de l'éducation ☐
   d) Autre: _____ ☐

4. Secteur de spécialisation (s'il y a lieu)
   Décrire brièvement: _____
   _____

5. Niveau d'études complété
   a) DEC (ou équivalent) ☐
   b) Baccalauréat (ou équivalent) ☐
   c) Maîtrise (ou équivalent) ☐
   d) Doctorat (ou équivalent) ☐

6. Type de rôle joué
   a) Ressource principale (responsabilité quasi-totale, répartie à toutes les étapes) ☐
   b) Ressource adjointe (contribution importante, répartie à presque toutes les étapes ☐
   c) Ressource ad hoc (contribution délimitée) ☐

7. Présence à la rencontre préparatoire
   a) Oui ☐
   b) Non ☐
   c) Il n'y a pas eu de rencontre préparatoire ☐

8. Nombre et répartition des heures de travail
   Indiquez le nombre d'heures investies par la personne-ressource aux diverses étapes de l'activité. Note: le total doit correspondre au nombre total d'heures de travail fournies par la personne.

AVANT
   a) Conception pédagogique (précision des objectifs, choix des méthodes, sélection et/ou réalisation des contenus...) ☐☐
   b) Organisation matérielle administrative (établissement de l'horaire, inscriptions, négociation avec des personnes-ressources...) ☐☐

PENDANT
   c) Participation aux activités formelles (exposés, démonstrations, animation...) ☐☐
   d) Coordination pédagogique (réajustements, évaluation de l'apprentissage...) ☐☐
   e) Coordination matérielle administrative (réquisition de matériel, vérification des absences...) ☐☐

APRÈS
   f) Activités diverses d'ordre pédagogique ou administratif ☐☐

Total: ☐☐

Annexe 5

Liste des activités du CPEC dans les 4 collèges

Description du contenu des tableaux

1ère colonne: code numérique

Les quatre chiffres de ce code symbolisent trois informations:

a) les deux premiers chiffres indiquent l'ordre séquentiel des activités dans un collège;

b) le troisième chiffre identifie le collège d'où origine l'activité;

c) le quatrième chiffre indique le nombre de crédits alloués pour l'activité.

2ème colonne: titre complet de l'activité

3ème colonne: titre abrégé de l'activité

4ème colonne: semestre

EA : été-automne (de août à décembre inclusivement)

HP : hiver-printemps (de janvier à juin inclusivement)

5ème colonne: nombre de participants crédités

6ème colonne: nombre total de crédits

Tableau B-1

Liste des activités du CPEC au collège A

Code numér. d'identif.	Titre complet	Titre abrégé	Semestre	n. de participants créditées	n. total de crédits
0116	Session d'entraînement à l'auto-évaluation	AUTO.EVAL.	EA-73	22	129
0213	Session d'initiation à l'audio-visuel	AUDIO-VISUEL	HP-74	8	24
0313	Exploration des méthodes pédagogiques	METHO.PEDA.	HP-74	14	42
0413	Session de croissance personnelle	CROIS.PERS.	HP-74	9	27
0513	Session de créativité expérimentale	CREA.EXPE.	HP-74	8	24
0006	Institut des Collèges Communautaires du Canada	INST'CCC'	HP-74	9	54
0611	Démarche d'orientation	DEM.ORIENT.	EA-74	32	32
0711	Atelier sur l'enseignement modulaire	ENS.MODUL.	EA-74	13	13
0811	Atelier sur la photographie	PHOTO-1	EA-74	13	13
0911	Session sur les objectifs	OBJECTIFS	EA-74	13	13
1012	Session d'entraînement à la supervision du travail en équipe	SUP.TRAV.EQ.	EA-74	11	22
1112	Session d'initiation à la vie du groupe	VIE-GROUPE	EA-74	6	12
1211	Séminaire sur l'étudiant	SEMI.L'ETU.	HP-75	26	26
1311	Atelier sur le tutorat	TUTORAT	HP-75	10	10
1412	Session d'entraînement à la créativité dans la solution de problème	SYNECTIQUE-1	HP-75	9	18
1512	Session d'entraînement à l'animation	ANIM-1	HP-75	13	26
1615	Stage de perfectionnement en T.V. éducative	T.V.EDUC.	HP-75	10	50
1712	Planification de l'enseignement (intensive)	PLAN.INTENS.	HP-75	20	40
1811	Planification de l'enseignement (atelier sur les objectifs)	PLAN.OBJ.	HP-75	16	16
1911	Planification de l'enseignement (atelier sur les techniques de mesure)	PLAN.TEK.MES.	HP-75	19	19
2013	Créativité suite	CREA.SUITE	HP-75	7	17
2112	Supervision: enseignement modulaire	S-ENS.MODUL.	HP-75	8	14
2211	Supervision: objectifs	S-OBJECTIFS	HP-75	11	12
2311	Supervision: supervision du travail en équipe	S-SUP.TR.EQ.	HP-75	8	9
2411	Supervision: tutorat	S-TUTORAT	HP-75	1	1
2511	Supervision: planification de l'enseignement	S-PLAN.	HP-75	20	21
2611	Séminaire sur le CEGEP	SEMI.CEGEP	EA-75	33	33
2712	Créativité synectique	SYNECTIQUE-2	EA-75	11	22
2811	Survol des méthodes pédagogiques	SURVOL-METHO.	EA-75	25	25
2912	Atelier photo	PHOTO-2	EA-75	10	20
3011	Animation II	ANIM. II	EA-75	11	11
3111	Supervision: vidéo feed-back	SUP-VIDEO	EA-75	4	4
3211	Supervision: créativité II	SUP-SYNEC. I	EA-75	7	7
3313	Supervision: projets	SUP-PROJETS	EA-75	4	12

Tableau B-2

Liste des activités du CPEC au collège B

	Titre complet	Titre abrégé			
0126	Travail en équipe des étudiants (groupe 1)	TRAV.EQUI.-1	EA-72	15	90
0223	Designing Effective Instruction	DESIGNING	HP-73	5	15
0325	Objectifs pédagogiques	OBJ.PEDA.	HP-73	13	65
0425	T.V. I (groupe 1)	T.V.I-1	HP-73	12	60
0523	L'éducateur adulte et la démarche d'apprentissage	ED.DEM.APP.	EA-73	8	24
0626	Travail en équipe des étudiants (groupe 2)	TRAV.EQUI.-2	HP-74	5	30
0725	T.V. I (groupe 2)	T.V.I-2	HP-74	14	70
0006	Institut des Collèges Communautaires du Canada	INST.'CCC'	HP-74	3	18
	(Aucune activité tenue)		EA-74		
0823	L'étudiant de CEGEP	ETU.CEGEP	HP-75	11	33
0923	Enseignement programmé	ENS.PROG.	HP-75	10	30
1023	Planification de l'enseignement (phase I: objectifs)	PLANIF.OBJ.	HP-75	7	21
1125	T.V.II (groupe 1)	T.V.II-1	HP-75	4	20
1221	Supervision: travaux et lectures dirigés: objectifs affectifs	SUP-OBJ.AFF.	HP-75	1	1
1325	Travail en équipe des étudiants (groupe 3)	TRAV.EQUI.-3	EA-75	12	60
1422	Mon rôle de prof et moi (groupe 1)	PROF.MOI.-1	EA-75	12	24
1521	L'adulte en situation de formation	AD.SIT.FORM.	EA-75	10	10

Tableau B-3

Liste des activités du CPEC au collège C

Code numér. d'identif.	Titre complet	Titre abrégé	Semestre	n. de participants crédités	n. total de crédits
0132	Curriculum	CURRICULUM	HP-75	11	22
0231	Evaluation	EVALUATION	HP-75	21	21
0331	Analyse transactionnelle-I (groupe 1)	ANA.TRANS.I-1	EA-75	20	20
0431	L'entrevue de supervision (groupe 1)	ENTR.SUPER-1	EA-75	8	8
0531	Analyse transactionnelle-I (groupe 2)	ANA.TRANS.I-2	HP-76	7	7
0631	Analyse transactionnelle-II (groupe 1)	ANA.TRANS.II-1	HP-76	13	13
0731	L'entrevue de supervision (groupe 2)	ENTR.SUPER-2	HP-76	20	20
0831	L'entrevue de supervision (groupe 3)	ENTR.SUPER-3	HP-76		
0931	Communication et pédagogie	COM.PEDA.	HP-76	7	7

Tableau B-4

Liste des activités du CPEC au collège D

Code numér. d'identif.	Titre complet	Titre abrégé	Semestre	n. de participants crédités	n. total de crédits
0141	Planification de l'enseignement	PLANIF	EA-75	4	4
0241	Utilisation pédagogique de l'audio-visuel	UTI.PEDA.A-V.	EA-75	2	2
0341	Résolution de problèmes par une innovation pédagogique	RESO.PROB	EA-75	9	9

Annexe C

Lexique destiné aux codeurs

A. Lexique de quelques termes utilisés dans la grille

Activité: ensemble de situations d'apprentissage regroupées autour d'un thème commun, circonscrites par un nombre déterminé de crédits et reconnues par le CPEC.

Rencontre formelle: partie d'une activité pendant laquelle personne-ressource et professeurs-étudiants sont en présence, quel que soit le rôle joué par la personne-ressource (transmettre de l'information, superviser le travail des étudiants, encadrer des échanges, etc...).

Travail personnel: partie d'une activité réalisée par les professeurs-étudiants en dehors de rencontres formelles.

Unité: chacun des moments de rencontre formelle. L'unité ne doit pas dépasser une demie-journée, mais peut être plus courte.

Conditions matérielles: éléments de l'environnement d'une activité d'apprentissage qui n'ont qu'indirectement une portée pédagogique. Sont inclus dans cette définition: le moment de tenue de l'activité (situation chronologique dans l'année, moment de la semaine, tenue ou non sur les heures de travail, moment de la journée), l'horaire (intensif ou distribué), la durée, le nombre de crédits, le lieu, etc...

Modes de regroupement

a) Equipe: nombre assez restreint de professeurs-étudiants, travaillant sans la présence continuelle d'une personne-ressource.

b) Sous-groupe: sous-ensemble de professeurs-étudiants inscrits à une activité, travaillant avec une personne-ressource.

c) Groupe: tous les professeurs-étudiants inscrits à une activité.

Note: la réalité du CPEC peut entraîner une ambiguité dans la détermination de la frontière entre sous-groupe (b) et groupe (c) quand, pour une même activité, l'ensemble des inscrits est divisé en deux entités qui connaissent des cheminements parallèles, indépendants. Les cas où se présente une telle ambiguité devront être discutés avec l'équipe d'évaluation, préalablement au codage de ces activités.

B. Typologie des objectifs[1]

Trois catégories d'objectifs, généralement reconnues en éducation, ont été retenues pour les besoins de cette classification.

a) Cognitifs: les objectifs de ce type ont une forte connotation intellectuelle; les éléments sur lesquels porte l'apprentissage sont du domaine conceptuel, tels: modèles, théories, grilles, taxonomies, données de recherche, etc...

b) Affectifs: ces objectifs sont reliés à l'aire émotive; ils touchent les attitudes, les intérêts, les appréciations.

c) Psycho-moteurs: ces objectifs sont reliés aux mouvements corporels, aux dispositions et habiletés purement motrices.
Note: nous avons conservé cette catégorie pour des raisons d'exhaustivité, malgré la prévision de sa rareté dans le cadre du CPEC.

La première catégorie, les objectifs cognitifs, a été divisée en deux parties:

1. cognitifs théoriques: ces objectifs sont des objectifs de connaissance et/ou de compréhension d'éléments conceptuels.

2. cognitifs pratiques: ce sont des objectifs où est visée l'acquisition (ou le développement) d'aptitudes à utiliser et appliquer des éléments conceptuels v.g. classification à partir d'une taxonomie, synthèse de divers modèles, extrapolation à partir de données de recherche, etc... Cette catégorie regroupe ce que Burns appelle les opérations et les stratégies[1].

La seconde catégorie d'objectifs a elle aussi été divisée en deux parties. Cependant, contrairement aux objectifs cognitifs, la différenciation en deux parties n'indique pas une différence dans la nature des objectifs mais plutôt une différenciation par rapport au type d'éléments traités par les objectifs. Pour les fins de la présente analyse des activités du CPEC, nous n'avons pas retenu les catégorisations des objectifs affectifs établies par des auteurs tels Bloom, Kelman ou Burns; nous avons préféré introduire une différenciation qui nous apparaît plus proche de la réalité du CPEC et plus utile dans le présent contexte. Les deux types d'objectifs affectifs qui sont utilisés aux fins de la grille d'analyse sont:

1. affectifs personnels: c'est-à-dire des objectifs touchant les émotions, attitudes, intérêts du professeur comme personne.

---

[1] Dans le cas des objectifs cognitifs, nous nous sommes inspirés surtout de: Burns, R.W. Douze leçons sur les objectifs pédagogiques. (Traduit et adapté par Jean-Guy Marcoux) Montréal: C.A.D.R.E., 1975.

2. affectifs professionnels: c'est-à-dire des objectifs touchant les émotions, attitudes, intérêts du professeur comme professeur.

Niveaux d'approfondissement des objectifs

Le continuum sous-jacent à ces niveaux indique, dans un ordre croissant, le type d'apprentissage visé par les objectifs. Nous allons ici tenter de définir les catégories "superficiel" et "profond", qui constituent les extrêmes du continuum; la catégorie "intermédiaire" étant en quelque sorte le point milieu du continuum.

a) Superficiel: l'apprentissage visé est de l'ordre de la familiarisation, de l'initiation. Il peut s'agir, par exemple, d'une première exploration, d'un survol, etc...

b) Intermédiaire

c) Profond: l'apprentissage visé est de l'ordre de la maîtrise d'un contenu donné. Il peut s'agir, par exemple, d'une spécialisation, d'une connaissance approfondie, d'un entraînement poussé.

C. Typologie des méthodes pédagogiques[1]

a) Expose magistral ou formel

C'est un exposé oral, sans interruption, d'un professeur à un groupe d'étudiants. La communication se fait à sens unique: du professeur, source d'information, vers le groupe d'étudiants. Ces derniers sont donc dans une situation d'écoute et l'initiative appartient exclusivement au professeur.

b) Exposé multi-média

C'est un exposé réalisé avec l'utilisation systématique, pendant la majeure partie du temps de contact, d'un éventail varié de média audio-visuels comme source d'information. Le professeur peut également constituer une source d'information, mais complémentaire. Comme pour l'exposé magistral, l'initiative appartient exclusivement au professeur.

c) Exposé informel

Comme l'exposé magistral, l'exposé informel est une formule fondée sur le discours oral du professeur, mais ce discours est régulièrement interrompu par les interventions venant des étudiants. L'initiative est donc partagée entre le professeur et les étudiants, même si le professeur en conserve la plus grande part puisque c'est lui qui constitue la source d'information.

d) Séminaire ou groupe de discussion

La compétence préalable acquise par les participants constitue la principale source d'information, même si la (ou les) personne(s)-ressource(s) constitue(nt) également une source d'information. Les échanges entre les participants jouent un rôle clé et occupent la majeure partie du temps de contact; le degré d'interaction entre les participants est censé être très élevé. Une très large part d'initiative est donc réservée aux étudiants puisque ce sont essentiellement leurs interventions qui alimentent la discussion; l'initiative dévolue au professeur est d'encadrer la discussion et d'agir comme personne-ressource complémentaire au niveau de l'information.

e) Atelier ou travail d'équipe

Cette formule suppose la création de petits groupes d'étudiants, se réunissant en vue d'accomplir une tâche définie. Les étudiants constituent la principale source d'information; le professeur agit, à la demande

---

[1] Nous avons emprunté cette typologie à Michèle Tournier, document non-publié, Cegep de Maisonneuve, 1974.

des étudiants, comme personne-ressource tant au niveau de l'information qu'à celui des processus de travail, il n'est présent au sein de l'équipe qu'occasionnellement. C'est donc une formule qui met l'accent sur l'enseignement mutuel: la collaboration entre les membres du groupe joue un rôle primordial. Le degré d'interaction entre les membres du groupe est très élevé. L'atelier est une formule qui laisse une large part d'initiative aux étudiants puisqu'ils constituent, au moins au niveau de l'exécution, des équipes fonctionnant de façon autonome.

f) Méthode de laboratoire (échange en groupe)[1]

Cette formule est très proche de la formule du séminaire ou groupe de discussion. Les différences essentielles entre ces deux méthodes sont les suivantes: a) la méthode de laboratoire ne nécessite pas l'acquisition préalable d'une compétence spécifique par les participants; b) l'échange se situe à un niveau concret, expérientiel; c) le rôle de la personne-ressource se situe essentiellement au niveau de l'encadrement du processus d'échange entre les participants. La personne-ressource ne constitue pas une source d'expertise au niveau de l'information. L'initiative est presque exclusivement réservée aux participants puisque les échanges entre eux sont à la base des processus d'apprentissage. Le degré d'interaction entre les membres du groupe est censé être très élevé.

Note: Le degré de structuration de la situation d'apprentissage est variable. C'est dire que cette méthode recouvre à la fois des ateliers structurés en relations humaines et des situations d'échange style "T-group".

g) Plénière

Une plénière ne peut se dérouler qu'après une certaine séquence d'activités pédagogiques. Lors d'une plénière, il s'agit de mettre en commun les résultats des travaux ou des réflexions d'ateliers ou de groupes de discussion. Grâce aux compte-rendus et à la discussion subséquente, des échanges s'établissent entre les équipes; ces échanges jouent évidemment un rôle primordial puisqu'ils constituent la raison d'être de la plénière. Comme dans le cas du séminaire ou groupe de discussion, une large part d'initiative est accordée aux étudiants. L'initiative dévolue au professeur est d'encadrer la discussion et d'agir comme ressource complémentaire au niveau de l'information.

h) Enseignement programmé

L'enseignement programmé peut être considéré comme la planification systématique et contrôlée de toutes les activités d'apprentissage destinées à guider un étudiant vers la maîtrise d'un contenu donné. Cette planification s'effectue selon un processus rigoureux, appelé programmation, qui se concrétise par l'élaboration d'un programme.

---

[1] Cette méthode n'apparaît pas dans la typologie de Michèle Tournier. Nous l'avons introduite pour répondre à un besoin spécifique dans le cadre de cette cueillette de données.

Le programme constitue la principale source d'information en même temps qu'un guide du cheminement de l'étudiant. Le professeur constitue une source d'expertise pouvant corriger pour l'étudiant les imperfections du programme ou compléter l'information, selon les demandes de l'étudiant. L'enseignement programmé suppose essentiellement un contact individuel entre l'étudiant et le programme. L'initiative réservée à l'étudiant est celle de progresser à son propre rythme et de solliciter au besoin l'aide du professeur. Tous les moyens de communication courants peuvent être utilisés pour présenter du matériel programmé.

i) Enseignement modulaire

Un module est défini ici comme une unité de contenu constituant un tout autonome. Un module comporte les quatre principales composantes suivantes: une liste d'objectifs, un pré-test, une série d'activités d'apprentissage, un post-test. L'enseignement modulaire est un enseignement basé sur des modules.

Le module constitue la principale source d'information et également un guide quant aux processus de travail. Le professeur, en tant que personne-ressource, constitue une deuxième source d'information et également une deuxième source d'aide quant aux processus de travail. L'enseignement modulaire suppose essentiellement un contact individuel entre l'étudiant et le module, ce dernier étant construit en vue de l'auto-tutorat. Une différence importante entre l'enseignement programmé et l'enseignement modulaire est, qu'à l'intérieur de ce dernier, une large part d'initiative est attribuée à l'étudiant puisqu'il peut effectuer les activités d'apprentissage de façon autonome, choisir ses moments de travail, progresser à son propre rythme, s'auto-évaluer, choisir entre différents modules ou différents types d'activités au sein d'un module, solliciter l'aide du professeur au besoin. Les moyens de communication utilisés sont essentiellement variés afin de répondre le plus possible aux préférences individuelles des étudiants.

j) Tutorat

Le tutorat est une formule d'encadrement de la démarche pédagogique des étudiants relativement à un cours donné. L'apprentissage est, pour l'essentiel, réalisé individuellement (parfois en petits groupes), en dehors des périodes de contact avec le tuteur, grâce au matériel pédagogique fourni par ce dernier. L'encadrement de la démarche pédagogique suppose la tenue d'entrevues individuelles (ou de petits groupes) régulières.

La principale source d'information est le matériel pédagogique élaboré et/ou sélectionné par le professeur et mis à la disposition de l'étudiant. Le professeur, en tant que personne-ressource, constitue une source d'aide quant aux processus de travail et une source complémentaire au niveau de l'information. L'étudiant est soumis à deux types de contacts: celui avec le matériel pédagogique, celui avec le tuteur. Il est aussi relativement fréquent que l'étudiant se trouve en contact avec un petit nombre de ses pairs pour effectuer des activités d'apprentissage. L'initiative

est partagée entre le professeur et l'étudiant, dans des proportions variables selon le degré de directivité du professeur. L'entrevue constitue la pierre d'angle de cette formule pédagogique: pendant ce moment privilégié, l'interaction tuteur-étudiant est très concentrée. Globalement, cette interaction doit permettre au tuteur d'assurer la direction du travail de l'étudiant et à ce dernier de trouver une réponse adéquate à ses besoins.

k) Travail individuel[1]

Cette méthode se caractérise essentiellement par l'accomplissement individuel, par les étudiants, d'une tâche quelconque d'apprentissage définie par la personne-ressource. Cette tâche peut être de divers ordres: lecture, exercice, rédaction d'un texte... L'initiative est partagée entre le professeur et les étudiants, celui-ci au niveau de la planification et de l'encadrement, ceux-là au niveau de l'exécution. Le degré d'interaction entre les participants est à peu près nul.

---

[1] Cette méthode n'apparaît pas dans la typologie de Michèle Tournier. Nous l'avons introduite pour répondre à un besoin spécifique dans le cadre de cette cueillette de données.

Annexe D

Méthodes pédagogiques utilisées dans chacune des sessions

Note. Chaque activité est identifiée par son code numérique, suivi du nombre d'unités codées (périodes de recontres formelles d'une durée habituelle de 2 à 3 heures).
L'utilisation relative des méthodes est représentée en % du temps total de la session réservé aux apprentissages. Le cumul des pourcentages d'une session sera donc toujours 100%.

Tableau D-1

a) Exposé magistral ou formel
b) Exposé multi-média
c) Exposé informel
d) Séminaire ou groupe de discussion
e) Atelier ou travail en équipe
f) Méthode de laboratoire (échange en groupe)
g) Plénière
h) Enseignement programmé
i) Enseignement modulaire
j) Tutorat
k) Travail individuel
l) Autre

	N.unités	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
COLLEGE A													
0116	16	3		10	4	39	31	6			8		
0213	12	7	10	9		49		17	8				
0313	16	16	8	9	24	25		12	6			1	
0413	9	1		2		7	82	2				6	
0513	7						100						
0711	4			43	55					3			
0811	6			67	17	17							
0911	4	10		18		33	16	20				4	
1012	6	7		18		5	58	7				5	
1112	7						100						
1211	5	16	2	14	58	6						4	
1311	5	14		26		20	40						
1412	10			10			84					6	
1512	6			8			92						
1615	19			5	11	65	11	8					
1712	12	18		24	51	6		2					
2611-1	5	22		14	64								
2712	8			13			84					4	
2811	5	20		44	22			4				10	
2912	9			20			74	5					
3011	5			40		6	54						
COLLEGE B													
0126	10			16	3	16	27	26				3	9
0223	12		63	5	3	4	24						
0325	18		2	3	20	10		33			11	21	
0425	19		5	10	1		75	10					
0626	14			4	8	6	8	29	35			4	6
0725	18		6	5	1		86		1				
0823	13		5	26	21	5	29	4				2	8
0923	1								80		20		
1023	12			1	33	33		24				9	
1125	20		3	6	2	82		7					
1325	13		2	19	6	8	14	39				13	
1422	10	3		3			31	50				13	

Tableau D-1 (suite)

a) Exposé magistral ou formel
b) Exposé multi-média
c) Exposé informel
d) Séminaire ou groupe de discussion
e) Atelier ou travail en équipe
f) Méthode de laboratoire (échange en groupe)
g) Plénière
h) Enseignement programmé
i) Enseignement modulaire
j) Tutorat
k) Travail individuel
l) Autre

	N.unités	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j	k	l
COLLEGE C													
0132	10					97	3						
0231•													
0331	4	15		5	10	40		20				10	
0431	4	15		5	10	40		20				10	
0531	4	15		5	10	40		20				10	
COLLEGE D													
0141	5	4		12		84							
0241	5	26	8	12	16	24	6			8			
0341	5	2		2	6		90						

• Pas de réponse

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

Les activités de supervision dans un des collèges offrant le CPEC

François Gagné
Danielle Guillet

Juin 1976

Document R-094

Table des matières

	pages
Introduction	1
I - Notes méthodologiques	2
A. Cueillette des données	2
B. La population étudiée	2
II - Perspective quantitative	4
1. Origine des supervisions	4
2. Typologie des supervisions selon leur contexte d'origine	4
3. Nombre d'inscriptions	6
4. Mode de regroupement des participants	7
5. Objectifs poursuivis	7
6. Méthode pédagogique	8
7. Utilisation du matériel professionnel des professeurs	9
8. Charge de travail demandée aux professeurs	10
9. Moment où se tiennent les supervisions	10
10. Nombre de personnes-ressources	12
11. Type de rôle joué par les personnes-ressources	12
12. Heures de travail des personnes-ressources	13
13. Atteinte des objectifs	14
14. Succès de l'activité	15
III - Perspective anecdotique	16
IV - Résumé et conclusions	24
Annexe A: Grille d'entrevue pour les activités de supervision	
Annexe B: Tableau de données brutes quantitatives sur les supervisions	

Introduction

Parmi les mandats confiés à l'équipe d'évaluation, celui de l'analyse du cadre pédagogique du CPEC occupait une place importante. Un premier regard sur l'ensemble des activités tenues dans le cadre du CPEC (Gagné et Guillet, 1976) nous a amenés à différencier deux types d'activités: les "sessions" et les "supervisions". Le texte cité ci-haut se concentrait sur les sessions; le présent rapport décrira le second membre du couple.

Le premier type d'activités est de loin le plus répandu; en effet, les sessions représentent un peu plus de 80% des crédits accordés dans le CPEC au cours de la période sur laquelle a porté l'évaluation (de septembre 73 à décembre 75). Cependant, bien que le second type d'activités ne présente pas une ampleur comparable au premier, plusieurs raisons nous semblent motiver son analyse. Voici les principales.

a) Importance localisée: la presque totalité des activités de ce type sont concentrées dans les 4è et 5è semestres d'existence du programme au collège A où le CPEC a connu sa plus longue phase d'expérimentation réelle. On peut donc formuler l'hypothèse que ce type d'activité est susceptible d'apparaître dans d'autres collèges, à mesure que le programme se développera.

b) Originalité: ainsi qu'on le verra plus loin, cette formule d'apprentissage s'écarte sensiblement des pratiques traditionnelles.

c) Retour aux sources: cette formule s'apparente étrangement au projet pédagogique décrit dans les premiers textes des concepteurs de PERFORMA.

Le présent rapport se divise en trois sections. D'abord, nous décrirons brièvement la technique de cueillette des informations. La deuxième section est consacrée à l'analyse descriptive comme telle, tandis que la dernière adopte une forme anecdotique pour apporter des précisions "existentielles" sur chacune des supervisions analysées.

I - Notes méthodologiques

A. Cueillette des données

Nous avons voulu adopter une approche qui permettrait à la fois de comprendre la spécificité et l'originalité des principes sous-jacents au développement de ce type d'activités dans un collège, tout en ayant la possibilité de cerner plus précisément le cadre, l'environnement dans lequel se déroulent ces activités.

La méthodologie qui nous apparaissait appropriée à ces objectifs et à la très grande hétérogénéité des situations recouvertes par le titre "Supervision" était l'entrevue. Ces entrevues devaient être faites avec les répondants locaux, puisqu'ils assumaient la responsabilité de toutes les supervisions.

Une première rencontre, non-structurée, avait pour but de tracer les grandes lignes de cette méthode: description générale, évolution dans le temps, types différents, etc.... Cette première rencontre fut suivie de quatre entrevues semi-structurées. Une version abrégée de la "Grille d'analyse des activités" (cf. Gagné et Guillet, 1976, annexe A) servait de charpente à ces entrevues. Elle était composée de 17 questions fermées et 4 questions ouvertes. Une copie de cette grille se trouve dans l'annexe A du présent rapport. Les supervisions furent tour à tour examinées à l'aide de cette grille. Les entrevues auprès des répondants locaux du collège A ont été réalisées entre le 7 et le 13 avril 1976. La durée totale des entrevues fut d'environ 6 heures.

B. La population étudiée

Le Tableau 1 permet d'identifier les dix titres de supervisions enregistrées dans les dossiers officiels. Cependant le code 2511 recouvre trois démarches différentes effectuées de façon parallèle par trois groupes différents. A l'avenir, nous nommerons ces trois supervisions 2511-A, 2511-B et 2511-C. Il y a donc eu douze (12) supervisions dans le collège A.

Tableau I

Identification des activités de supervision au collège A

Code*	Titre	Semestre	N. participants crédités	N. total de crédits
0611	Démarche d'orientation	EA-74	32	32
2013	Créativité suite	HP-75	19	19
2112	Supervision: enseignement modulaire	HP-75	8	14
2211	Supervision: objectifs	HP-75	11	12
2311	Supervision: supervision du travail en équipe	HP-75	8	9
2411	Supervision: tutorat	HP-75	1	1
2511	Supervision: planification de l'enseignement	HP-75	20	21
3111	Supervision: vidéo feedback	EA-75	4	4
3211	Supervision: créativité II	EA-75	4	12
3313	Supervision: projets	EA-75	4	12

* Les informations fournies par le code donné à chaque activité (moment de l'année et nombre de crédits) ont une valeur pour le moins approximative. En effet, il est très fréquent, dans le cas des supervisions, qu'un même titre recouvre des démarches semblables, mais effectuées par différents individus ou petits groupes à des moments différents et pour des durées variables.

II - Perspective quantitative

Cette première partie de l'analyse des données recueillies se centrera presque exclusivement sur les réponses aux 17 questions fermées de la grille d'analyse. Les données brutes ayant servi à construire les tableaux sont consignées dans l'annexe B.

1. Origine des supervisions

Les réponses à la question 1 (cf. Tableau 2) montrent que dans 50% des cas les supervisions sont en continuité directe avec une session dont elles portent d'ailleurs le titre. Quant aux réponses à la question 2 (cf. Tableau 2), elles nous amènent à conclure que les professeurs jouent un rôle très actif dans la mise sur pied des supervisions: dans 10 cas sur 12, ils ont pris l'initiative de formuler la demande.

2. Typologie des supervisions selon leur contexte d'origine

Les questions 1 et 2, sur l'origine des activités, ainsi que les commentaires des répondants locaux à ce propos, nous permettent d'identifier trois types distincts de supervisions, qu'illustre le Tableau 3.

Tableau 2

Q.1. Lien avec une session:	oui	6
	non	6
	Total:	12
Q.2. Provenance de l'idée originale:		
a) demande de professeur(s)		10
b) offre des répondants locaux		2
	Total:	12

Tableau 3

		Q.1. Lien avec une session	
		a) Oui	b) Non
Question 2 Provenance de l'idée originale	a) demande de professeurs	6 (Type A)	4 (Type B)
	b) offre des répondants locaux	X	2 (Type C)

Voici une brève description de chacun de ces trois types.

a) Type A: "supervisions pures"

Ce premier type est le plus pur, celui qui se rapproche le plus de la conception habituelle d'une supervision: activité organisée en vue d'encadrer et de faciliter le transfert des apprentissages effectués antérieurement.

b) Type B: "supervisions-consultations"

Il s'agit ici de demandes de consultation d'un groupe de professeurs formellement constitué (v.g. département). Ces demandes sont reliées à une expérience ou à une innovation pédagogique menée par ces professeurs. La supervision a alors pour but de faciliter ou d'instrumenter cette démarche.

c) Type C: "supervisions-sessions"

Ce dernier type se situe à la frontière entre sessions et supervisions. C'est une activité d'apprentissage qu'offrent les répondants locaux (comme une session), mais c'est une activité qui n'a pas un contenu d'apprentissage unique (contrairement aux sessions), qui a plutôt des objectifs d'intégration, de développement plus global que dans le cas d'une session, où l'objectif est un apprentissage assez bien défini et délimité (thème de la session).

3. Nombre d'inscriptions

Tableau 4

Code	N. d'inscriptions (cf. Q.3)	N. participants crédités (cf. Tableau 1)
0611	45	32
2013	7	7
2112	8	8
2211	11	11
2311	8	8
2411	1	1
2511-A	35	11
2511-B	6	4
2511-C	10	5
3111	4	4
3211	7	7
3313	8	4
Médiane	6	7
Total	150	102

Le Tableau 4 donne pour chaque supervision le nombre de participants et le nombre de personnes créditées. On peut être surpris par les deux cas de groupes très nombreux; il s'agit dans l'un et l'autre cas de supervisions qui se sont données en trois sous-groupes, ce qui les ramène à des nombres comparables à ceux des autres activités. Cette correction apportée, on obtient une moyenne de 9.3 inscriptions par groupe en supervision. Cette moyenne, de même que la médiane au bas du Tableau 4, confirment le nombre généralement restreint de personnes encadrées dans une supervision.

Il faut signaler également l'écart important entre la participation et la créditation (150 vs 102). Cet écart provient presque totalement (46/48) de quatre activités: 0611, 2511-A, 2511-C et 3313. Dans le cas de 0611, le répondant local a signalé que treize professeurs avaient

abandonné l'activité. C'est le seul cas où on note des abandons: pour toutes les autres activités, le nombre d'inscriptions indique également le nombre de professeurs qui ont effectivement participé à l'activité.

Quant aux autres cas, voici l'explication donnée par un des répondants locaux: pour ces activités qui ont impliqué tout un département, des professeurs ont assisté à l'activité par solidarité avec leurs collègues ou même par intérêt pour la démarche proposée, mais sans intérêt ou intention d'entreprendre un programme de perfectionnement.

4. Mode de regroupement des participants

Tel qu'illustré par le Tableau 5, la catégorie privilégiée est le "petit groupe". Cette appellation peut cependant prêter à confusion, puisque de fait, dans 7 cas sur 8, ce terme désigne l'ensemble (peu nombreux) des participants. La rareté d'utilisation du format "individuel" différencie nettement ces supervisions du modèle traditionnel.

5. Objectifs poursuivis

La question 6 de la grille d'entrevue demandait aux répondants locaux de distribuer les objectifs poursuivis dans chacune des supervisions entre diverses catégories. Le Tableau 6 présente une compilation globale de la répartition des objectifs.

Comme dans le cas des activités de type "sessions" (cf. Gagné et Guillet, 1976, p. 67), les objectifs poursuivis sont surtout d'ordre

Tableau 5

Q.4. Format:		
a) individuel	2	
b) petit groupe	8	
c) mixte (a et b)	1	
d) libre (a ou b, au choix des participants)	1	Total: 12

Tableau 6

Q.6. Objectifs:	
a) cognitifs théoriques	13.3%
b) cognitifs pratiques	51.7%
c) affectifs personnels	12.5%
d) affectifs professionnels	22.5%
Total:	100.0%

cognitif, et ce dans une proportion de 65%. Cependant, alors que pour les sessions la proportion était presque équivalente entre les objectifs cognitifs théoriques et les objectifs cognitifs pratiques, on peut constater, pour ce qui est des supervisions, que les objectifs cognitifs pratiques ont une importance beaucoup plus grande (52%) que les objectifs cognitifs théoriques (13%).

Les objectifs d'ordre affectif représentent globalement environ un tiers (35%) des objectifs poursuivis. Les objectifs affectifs professionnels, c'est-à-dire plus directement liés aux émotions, attitudes et intérêts du professeur comme professeur, ont sensiblement plus d'importance (22.5%) que les objectifs affectifs personnels (12.5%).

La préséance de l'aspect pratique sur l'aspect théorique au niveau cognitif, ainsi que la plus grande proportion d'objectifs affectifs professionnels, soulignent le caractère <u>appliqué</u>, proche de la tâche d'enseignement, que revêtent les activités de type "supervision".

6. <u>Méthode pédagogique</u>

Pour réaliser l'analyse des méthodes pédagogiques utilisées au cours des supervisions, nous n'avons pas cru opportun de reprendre la typologie adoptée dans la "Grille d'analyse des activités", la jugeant inutilement détaillée pour les besoins de la présente analyse. Nous avons plutôt demandé aux répondants locaux de nous décrire l'environnement péda-

Tableau 7

Q.7. Méthode pédagogique:	
a) supervision de tâches d'enseignement	5
b) groupe d'échange	6
c) groupe de travail (recherche)	
d) a, b et c	1
Total:	12

gogique. Ces trois types, avec le nombre de sessions qui s'y rapportent, se trouvent dans le Tableau 7.

Deux éléments ressortent:

- l'utilisation de l'interaction entre les participants comme situation d'apprentissage pour la moitié des supervisions;
- l'analyse des tâches concrètes d'enseignement comme moyen d'apprentissage.

On trouvera dans la section III (v.g. 2211, 2311, 2511-A, 2511-B, 3111) des exemples concrets de ce second élément.

7. Utilisation du matériel professionnel des professeurs

A la question 8 de la grille d'entrevues, nous demandions aux répondants locaux de nous indiquer, pour chacune des supervisions, s'il y avait eu utilisation du matériel professionnel apporté par les professeurs. Cette expression signifie "tout élément qui fait partie de la tâche enseignante, que ce soit au niveau expérientiel (perception qu'ont les professeurs de leur rôle, relations avec les étudiants, attitudes face à l'enseignement, etc.) ou à un niveau plus factuel, plus concret (type de structuration de leurs programmes, plans de cours, instruments utilisés dans l'enseignement, etc.).

Les répondants locaux ont signalé pour neuf (9) des douze supervisions l'utilisation massive de matériel professionnel des enseignants.

C'est dire que dans une proportion de 75%, les supervisions portent sur du matériel directement issu de la tâche quotidienne des professeurs.

8. Charge de travail demandée aux professeurs

Afin de cerner l'importance de la charge de travail demandée aux professeurs dans ce type d'activités, nous allons combiner les réponses à deux questions de la grille d'entrevue, soit la question 11, qui indique la durée totale des rencontres formelles, ainsi que la question 13, qui donne le nombre d'heures de travail personnel demandé. Le Tableau 8 regroupe ces données pour chacune des activités.

Du Tableau 8, nous dégageons les observations suivantes.

a) Le nombre moyen d'heures de rencontres formelles par crédit (13.8) est légèrement au-dessous de la norme officielle de 15 heures.

b) Pour dix des douze supervisions, du travail personnel est demandé aux professeurs-étudiants. Le nombre d'heures de travail personnel est très variable selon les supervisions (de 2 ou 3 heures à 20 heures pour des activités valant chacune un crédit). Cependant, les répondants locaux nous ont signalé qu'à ce nombre devrait s'ajouter une bonne quantité de travail, non demandé explicitement, mais réalisé par la majorité des professeurs. Il s'agit de travail d'expérimentation, de mise en application immédiate et concrète dans leur enseignement des apprentissages effectués.

9. Moment où se tiennent les supervisions

Signalons que la formule la plus fréquemment utilisée par les supervisions est la formule distribuée, c'est-à-dire des rencontres étalées sur une assez longue période de temps, de façon à séparer les rencontres de périodes rendant possible aux professeurs l'expérimentation, la mise en application des apprentissages dans leur pratique d'enseignement. On peut donc comprendre qu'il soit plus aisé de localiser ces activités dans l'horaire de travail des professeurs, ce qui explique que neuf (9) des supervisions se soient tenues sur semaine, le jour.

Tableau 8

Code	Q.11. Durée totale des rencontres formelles (nombre d'heures)	Q.13. Travail personnel en dehors des rencontre formelles	Total
0611	12	-	12
2013	46	3	49
2112	15	12	27
2211	10	20	30
2311	12	4	16
2411	15	5	20
2511-A	18	8	26
2511-B	12	5	17
2511-C*	45	-	45
3111	18	9	27
3211	15	2	17
3313	45	20	65
Total	263h.	88h.	351h.
Moy/act.(÷ 12)	21.9h.	7.3h.	29.25h.
Moy/créd.(÷ 19)	13.8h.	4.6h.	18.5h.

* Le répondant local responsable de cette supervision nous a signalé que le nombre de crédits accordé à cette activité allait être porté à trois crédits. Nous allons tenir compte de ce réajustement et considérer cette activité comme valant trois crédits.

Tableau 9

Q.12. Moments de tenue des rencontres:

a) sur semaine - jour	9
b) sur semaine - soir	2
c) fin de semaine	1
Total:	12

10. Nombre de personnes-ressources

Le nombre de personnes-ressources impliquées dans chacune des supervisions varie de un à trois (cf. Tableau 10). A une exception près, seuls les répondants locaux ont joué le rôle de personnes-ressources pour les supervisions. Dans tous les cas, c'est à un répondant local, ou aux deux, qu'est attribuée la responsabilité de l'activité, ce qui démontre encore une fois le caractère très adapté, très situationnel des supervisions.

11. Type de rôle joué par les personnes-ressources

La question 16 (cf. annexe A) identifie trois types de rôles que peuvent jouer les personnes-ressources dans une supervision. Le rôle de faciliteur implique une action d'encadrement des rencontres en vue de favoriser l'interaction entre les participants. Il apparaît comme rôle unique dans trois supervisions.

Le rôle d'expert est un rôle d'agent initiateur au niveau du contenu; la personne-ressource qui joue ce rôle est celle qui transmet certaines connaissances. Ce rôle est joué par les personnes-ressources au cours d'une seule des douze supervisions.

Le troisième type de rôle identifié correspond simplement à la combinaison, dans des proportions variables, des rôles de facilitateur et d'expert. C'est ce type de rôle qui est le plus souvent joué par les personnes-ressources; on le retrouve dans huit des supervisions, soit 67% des cas.

Tableau 10

Q.15. Personnes-ressources:	
a) un répondant local	7
b) les deux répondants locaux	4
c) les deux répondants locaux plus une autre ressource	1
Total:	12

Ces observations témoignent que l'encadrement fourni par les personnes-ressources au cours des supervisions constitue une heureuse formule de compromis entre deux types purs dont l'utilisation univoque pourrait être jugée excessive.

12. Heures de travail des personnes-ressources

Les réponses à la question 17, concernant l'investissement des personnes-ressources, sont consignées dans le Tableau 11. On constate un investissement de temps considérable de la part des personnes-ressources. En effet, celles-ci consacrent en moyenne 46.3 heures par crédit tant à

Tableau 11

Q.17. Heures de travail des personnes-ressources

Code	Conception de l'activité Préparation des rencontres	Participation aux rencontres	Total
0611	19	36	55
2013	27	46	73
2112	5	30	35
2211	25	60	85
2311	96	96	192
2411	15	15	30
2511-A	30	54	84
2511-B	5	12	17
2511-C	90	45	135
3111	30	48	78
3211	10	15	25
3313	25	45	70
Total	377 heures	502 heures	879h.
Moy/act.(÷12)	31.4 heures	41.8 heures	73.25h.
Moy/créd.(÷19)	19.8 heures	26.4 heures	46.3 h.

la préparation qu'à l'animation des rencontres. Il est à remarquer cependant que cette moyenne est constituée de nombres assez variables.

Dans une perspective de rentabilité, les supervisions ne s'avèrent pas un investissement aussi productif que les sessions, qui exigent en moyenne 37 heures de travail de la part des personnes-ressources (cf. Gagné et Guillet, 1976, p. 68), tout en rejoignant un plus grand nombre de participants. Cependant, dans une perspective pédagogique, on ne peut que se réjouir de la qualité des activités que laisse supposer pareils investissements.

13. Atteinte des objectifs

Nous avons demandé aux répondants locaux d'évaluer l'atteinte de chacun des objectifs poursuivis à l'intérieur de chacune des supervisions. Le Tableau 12 distribue les diverses mentions de chaque type d'objectif selon le pourcentage d'atteinte mentionné par les répondants locaux. Des pourcentages moyens complètent cette distribution.

Les objectifs de type cognitif théorique, cognitif pratique et affectif personnel atteignent des niveaux comparables de succès, soit près de 80%. Seuls les objectifs affectifs professionnels ont un pourcentage de réussite sensiblement inférieur. Les répondants locaux ont accompagné cette

Tableau 12

Q. 19. Atteinte des objectifs

Types d'objectifs	Proportions d'atteinte des objectifs						Total (sur)	Moy.
	40 à 49%	50 à 59%	60 à 69%	70 à 79%	80 à 89%	90% +		
a) cognitif théorique			1			1	155 (200)	77.5%
b) cognitif pratique			1		7	1	715 (900)	79.4%
c) affectif personnel				1	3		315 (400)	78.8%
d) affectif professionnel	2	2				1	270 (500)	54.0%
Total:	2	2	2	1	10	3	1455(2000)	72.8%

réponse d'un commentaire explicatif: les supervisions pour lesquelles l'atteinte des objectifs affectifs professionnels est relativement faible sont des supervisions de type B (consultation), où les répondants locaux interviennent pour aider un département à faire l'analyse de son programme ou à instaurer un changement. Ces objectifs sont très difficilement atteignables à court terme.

14. Succès de l'activité

Ce dernier aspect concerne un jugement évaluatif plus global que les répondants locaux expriment vis-à-vis chacune des supervisions. Ici le jugement était posé à partir d'une échelle en sept points allant de "activité pas du tout réussie" à "activité tout à fait réussie" (cf. annexe A).

La moyenne des douze jugements se chiffre à 5.7 (cf. Tableau 13) soit légèrement sous le point 6, qui correspondrait à "activité très réussie". La distribution des réponses est peu étalée. Cette moyenne est supérieure à celle relevée pour les sessions réalisées dans ce collège, soit 5.2 (cf. Gagné et Guillet, 1976, tableau 53). Les répondants locaux semblent donc un peu plus satisfaits de ce type d'activité.

III - Perspective anecdotique

Dans cette section, nous allons décrire une à une les supervisions par le biais d'informations qualitatives que les répondants locaux ont fournies, soit en réponse aux questions ouvertes de la grille, soit comme commentaires à certaines questions fermées. Tandis que la partie précédente visait à dégager des constantes, à construire un profil-type, la présente section a pour but de mettre en évidence la richesse et l'hétérogénéité de ce groupe d'activités.

0611 : Démarche d'orientation

Contexte d'origine

"S'appuyant sur le principe de la participation des professeurs à la planification des activités, nous avons organisé cette activité pour établir un contact avec les professeurs intéressés au perfectionnement pédagogique, recueillir leurs besoins et les associer ainsi à l'élaboration du programme. Une grande "campagne de recrutement" a précédé cette activité, puisqu'elle devait idéalement réunir tous les professeurs intéressés à entreprendre une démarche de perfectionnement."

Contenu

"L'activité consistait en:

- une réflexion sur le perfectionnement (le processus en lui-même et comment chacun le vit);
- une planification du programme du CPEC (à partir de l'identification des besoins, recherche de moyens pouvant y répondre)."

Objectifs

"Essentiellement, les objectifs étaient d'aider les professeurs à identifier la place occupée par le perfectionnement pédagogique dans leur profession et de développer chez eux une attitude favorable à la formation continue."

Difficultés spéciales

"Les difficultés rencontrées ont été de deux ordres:

- distance entre les objectifs du répondant et des participants; il était difficile d'amener les professeurs dans un processus actif de diagnostic de leur enseignement et d'identification de leurs besoins;

- grèves - une rencontre a été annulée et d'autres ont été reportées."

Impact

"L'impact direct n'a pas été très fort,mais de façon indirecte, comme amorce du programme, l'impact a été important: création d'un bon contact entre répondant et professeurs, établissement de liens entre les professeurs, établir un climat où les professeurs se sentent pris en considération. De plus, comme apport direct et concret, c'est au cours de cette activité que les professeurs ont suggéré la formule du séminaire, i.e. de rencontres distribuées, régulières, où sont abordés différents thèmes. Ce qui indique que l'objectif d'associer les professeurs à la planification du programme a été atteint dans une certaine mesure. Egalement,les 32 professeurs qui ont poursuivi la démarche jusqu'au bout ont constitué ce qui a pris le nom de "noyau du CPEC". Ceux qui ont abandonné sont, de façon générale, demeurés inscrits au CPEC,mais de façon peu active et marginale, ne s'intégrant pas au noyau."

2013 : Créativité suite

Contexte d'origine

"La majorité des professeurs ayant participé à la session de créativité expérimentale souhaitait poursuivre la démarche entreprise et a demandé au répondant local une suite de la session.

Créativité suite est en fait à mi-chemin entre une session de créativité et une supervision sur la créativité. C'est une supervision en ce que la participation à cette activité est libre, i.e. que les professeurs de créativité expérimentale ne sont pas tenus de participer à cette deuxième partie. Un autre élément qui fait s'apparenter créativité suite à une supervision est la préoccupation de faciliter à chacun un diagnostic et une exploration de son potentiel créateur."

Contenu

"Voici les principaux thèmes abordés dans l'activité:

- différentes notions reliées au processus créateur au niveau de la résolution de problèmes et mise en pratique de ces notions;

- méthode synectique;

- diagnostic des attitudes et habiletés individuelles dans un processus créateur."

2112 : Supervision: enseignement modulaire

Contexte d'origine

"6 professeurs de biologie et 2 professeurs d'assistance sociale ont demandé cette session. Les 6 professeurs de biologie avaient participé à la session sur l'enseignement modulaire. La supervision constitue donc une "suite pratique" à la session. En même temps qu'une suite à la session, il s'agit, pour les professeurs de biologie, d'une demande de consultation. En effet, pour ces professeurs, la supervision constitue, en même temps qu'une mise en application des principes de l'enseignement modulaire, une façon de faire le diagnostic de la planification et de l'intégration des cours de leur département."

Contenu

"Cette activité portait à la fois sur la mise en pratique des concepts de l'enseignement modulaire et sur l'analyse des plans de cours. Concrètement, les participants ont construit des modules utilisables dans leur enseignement."

Difficultés spéciales

"Le problème rencontré a été celui d'un groupe de professeurs qui, n'ayant pas suivi la session 0711, manquaient de préparation au niveau des concepts; il fallait donc travailler les pré-requis avec eux en plus d'entreprendre la réalisation concrète des modules."

2211 : Supervision: objectifs

Contexte d'origine

"Les participants à la session sur les objectifs souhaitaient

mettre en application les apprentissages effectués lors de la session; 11 des 13 participants ont demandé la supervision."

Contenu

"L'activité portait sur la formulation des objectifs et sur l'étude des plans de cours de chaque participant."

Difficultés spéciales

"Les difficultés identifiées pour cette activité constituent une remarque générale qui s'applique à plusieurs autres supervisions.

L'ouverture et la fermeture d'une relation de supervision sont des opérations très délicates; l'établissement d'un contrat clair qui diagnostique les réels besoins des professeurs n'est pas facile. Le rôle que doit jouer la personne-ressource dans une supervision est particulier: il s'agit d'un équilibre entre facilitation et expertise et cet équilibre doit s'ajuster continuellement aux besoins des participants."

2311 : Supervision: supervision du travail d'équipe

Contexte d'origine

"Six des onze participants à la session portant sur la supervision du travail d'équipe ont demandé à travailler leur façon d'appliquer, dans leur enseignement, les notions acquises au cours de la session."

Contenu

"L'activité consistait en une étude (à partir d'instruments vidéo ou de résumés faits par les professeurs) des forces et faiblesses de chacun dans la supervision du travail d'équipe des étudiants."

Objectifs

"Une partie des objectifs étaient d'ordre affectif personnel. Ces objectifs recouvrent le fait qu'il était nécessaire de travailler la capacité du professeur à se remettre en question, à accepter ses forces et ses faiblesses."

Difficultés spéciales

"Pour cette supervision, deux moyens ont été utilisés; chacun s'avère source de certaines difficultés: la prise de vidéo très exigeante en temps; travailler à partir des résumés faits par les profs entraîne des biais très importants."

2511-A : Supervision: planification de l'enseignement

Contexte d'origine

"C'est une demande de consultation du département de techniques infirmières qui est à l'origine de cette activité."

Contenu

"Le contenu de l'activité était le suivant: l'analyse des objectifs généraux du programme de techniques infirmières, la révision de chacun des plans de cours des professeurs, ainsi qu'un processus de diagnostic en vue de modifier le programme."

Difficultés spéciales

"Les difficultés rencontrées sont:

- contenu très dense et complexe pour peu de temps;
- établissement pas assez clair des objectifs de la démarche, donc mandat imprécis pour le responsable."

Impact

"Les participants, au terme de la supervision, avaient une meilleure compréhension de leur programme. De plus l'activité a permis la création de liens entre les divers professeurs du département."

2511-B : Supervision: planification de l'enseignement

Contexte d'origine

"Le demande vient du département de techniques d'assistance sociale."

Contenu

"Le contenu de cette activité est à peu près le même que celui de la supervision précédente mais le diagnostic a été réalisé moins en profondeur. L'accent était davantage mis sur la modification des plans de cours en vue d'une meilleure intégration du programme."

2511-C : Supervision: planification de l'enseignement

Contexte d'origine

"Il s'agit d'une demande de consultation de type "team-building". Cette demande est issue de la démarche du groupe "multi",de leur besoin de se solidariser comme groupe. Ce groupe de professeurs désirait faire un bilan de leur expérience. (Multi est une expérience pédagogique, "une école sans murs".)"

Contenu

"L'activité consistait d'une part en journées d'évaluation: diagnostic de la démarche du groupe. D'autre part, elle a été une démarche visant l'apprentissage de certains processus de groupe et l'application de ces notions dans l'analyse du groupe qu'ils constituent."

Impact

"L'impact de cette supervision est très positif: il a amené les participants à percevoir le répondant local comme une ressource supportant, facilitant l'innovation en général et la démarche de ce groupe en particulier."

3111 : Supervision: vidéo feedback

Contexte d'origine

"Cette supervision est une initiative des répondants locaux, elle reprend l'idée, sous forme de supervision cette fois, d'aider les professeurs à réaliser un diagnostic de leur enseignement."

Contenu

"L'activité est essentiellement une analyse de l'enseignement de chaque professeur. Les professeurs sont enregistrés pendant qu'ils enseignent, cette bande vidéo est analysée avec chacun afin d'identifier son style d'enseignement et d'explorer des voies de changement."

Difficultés spéciales

"La prise des vidéo constitue un investissement de temps majeur."

Impact

"La réalisation de cette activité a permis d'expérimenter une formule intéressante pour favoriser le diagnostic de l'enseignement."

3211 : Supervision: créativité II

Contexte d'origine

"Un sous-groupe des professeurs participant à la supervision sur la créativité (2013) avaient exprimé le souhait de poursuivre encore la démarche. Certains participants de la deuxième session de créativité (1412) ont également fait la demande d'une continuation de leur démarche. La clientèle de cette activité provient donc de la jonction des participants de 2013 et 1412 intéressés à pousser encore la démarche."

3313 : Supervision: projets

Contexte d'origine

"Un groupe de professeurs de philosophie a décidé de réfléchir sur l'enseignement de la philosophie. Ils se sont bâtis un projet et ont demandé à être suivis et appuyés dans leur démarche. Leur projet consistait à monter et mener une enquête portant sur les problèmes de l'enseignement de la philosophie puis à réaliser une étude de leurs plans de cours."

Contenu

"Le contenu de l'activité correspond aux deux volets du projet des professeurs: d'une part, l'acquisition de connaissances sur la méthodologie de recherche et, d'autre part, l'application de la grille d'analyse à leurs plans de cours."

Impact

"L'activité a entraîné un impact pour l'image du CPEC: le programme est vu comme suffisamment ouvert pour permettre l'exploration de nouvelles formes de perfectionnement."

IV - Résumé et conclusions

A. Résumé

Les supervisions analysées dans le collège A se sont révélées être de différents types. Le type le plus fréquemment rencontré s'apparente à la conception habituelle d'une supervision: activité mise sur pied pour encadrer et faciliter le transfert des apprentissages.

La formule "supervision" est celle où se réalise de la façon la plus tangible l'objectif des concepteurs du modèle PERFORMA, où l'on voulait faire des professeurs les agents initiateurs de leur perfectionnement. En effet, dix des douze supervisions ont été mises sur pied à partir d'une demande des professeurs.

Dans la quasi-totalité des cas, les supervisions sont données à des groupes restreints (médiane: 8). Le format "individuel" est rarement utilisé.

L'examen des objectifs des supervisions permet de constater la dimension appliquée, proche de l'enseignement, qui caractérise ce type d'activité. Les méthodes pédagogiques adoptées, de même que la fréquence d'utilisation du matériel professionnel des participants confirment l'observation précédente.

De façon générale, les supervisions exigent un investissement de temps assez important de la part des personnes-ressources. En ce qui concerne la charge de travail demandée aux participants, elle est, en moyenne de 13.8 heures par crédit pour les rencontres formelles et de 4.6 heures par crédit pour le travail personnel; à cela doit s'ajouter un certain nombre d'heures consacrées à l'expérimentation concrète dans leur enseignement, des apprentissages réalisés.

Enfin, lorsqu'on leur demande de poser un jugement évaluatif sur les supervisions, les répondants locaux se déclarent dans l'ensemble très satisfaits.

	0611	2013	2112	2211	2311	2411	2511-A	2511-B	2511-C	3111	3211	3313
1. Reliée à une session (1 = oui; 2 = non)	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
2. Provenance de l'idée (1 = prof.; 2 = répondant local)	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3. Nombre d'inscriptions	45	7	8	11	8	1	35	6	10	4	7	8
4. Format (1 = individuel; 2 = petit groupe; 3 = mixte)	2	2	2	1-2	1	1	2	2	2	3	2	2
6. a) Objectifs cognitifs théoriques	-	-	-	-	-	-	80	80	-	-	-	-
b) Objectifs cognitifs pratiques	-	50	100	100	75	75	-	-	50	50	50	70
c) Objectifs affectifs personnels	-	50	-	-	25	25	-	-	-	-	50	-
d) Objectifs affectifs professionnels	100	-	-	-	-	-	20	20	50	50	-	30
7. Méthode (1 = sup. tâches; 2 = gr. d'échange; 3 = autre)	2	2	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1-2-3
8. Matériel professionnel des profs (1 = oui; 2 = non)	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1
9. Rencontres formelles (nombre)	4	4/10	5	5	4	5	6	4	15	6	5	15
10. Rencontres formelles (durée)	3	4/3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3
11. Rencontres formelles (durée totale)	12	46	15	10	12	15	18	12	45	18	15	45
12. Rencontres formelles (moment)	2	3/2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1
13. Travail personnel hors (n. heures)	-	3	12	20	4	5	8	5	-	9	2	20
15. Personnes-ressources (nombre)	1	1	2	2	1	1	3	1	2	1	1	2
16. Type de rôle (1 = facilitateur; 2 = expert; 3 = mixte)	1	3	3	3	3	3	1	1	3	3	3	2
17. Heures de travail pers.-ress.												
a) conception, préparation	19	27	5	25	96	15	30	5	90	30	10	25
b) rencontres	36	46	30	60	96	15	54	12	45	48	15	45
d) total	55	73	35	85	192	30	84	17	135	78	25	70
19. a) Atteinte des obj. cog. théor.	-	-	-	-	-	-	90	65	-	-	-	-
b) Atteinte des obj. cog. prat.	-	80	80	80	85	80	-	-	60	90	80	80
c) Atteinte des obj. aff. pers.	-	80	-	-	75	80	-	-	-	-	80	-
d) Atteinte des obj. aff. profes.	50	-	-	-	-	-	40	40	90	?	-	50
20. Succès de l'activité	4.5	6	4(1) 6(2)	6	6	6	5.5	4	6	7	6	6

B. Conclusion

Les activités de supervision constituent une initiative à la fois intéressante et délicate. Expliquons-nous.

1. L'initiative est intéressante surtout parce qu'elle concrétise, du moins partiellement, l'objectif d'individualisation qui se trouvait au centre du modèle initial de PERFORMA. Cet objectif tend à être rejoint par la réduction du nombre des participants, qui permet une meilleure attention aux besoins individuels, par une plus grande initiative des participants à l'origine de l'activité, de même que par l'utilisation massive du matériel professionnel des participants.

Evidemment, le problème des énergies impliquées, que nous avons signalé plus haut, pourrait constituer un frein important à la motivation des personnes-ressources[1], d'autant que, contrairement aux sessions, le temps investi est peu rentable à long terme. En effet, dans les sessions, une part de l'investissement d'énergies est éventuellement récupéré sous forme de tâche réduite, lorsque la session est reprise ultérieurement, ce qui ne serait pas le cas pour les supervisions.

2. L'initiative est en même temps délicate à cause de certains contenus d'activités intégrés à ce groupe, à savoir les interventions départementales (cf. 2511-A, 2511-B, 2511-C, 3313). Ce type d'activités (cf. Type B, p. 5) nous semble se situer bien près de la frontière qui sépare les activités "performables" de celles qui ne le sont pas. Pour comprendre un peu le problème, il faut avoir à l'esprit le fait que le répondant local du CPEC partage son temps entre les tâches de répondant local et ses tâches régulières de conseiller en recherche et expérimentation (C.R.E.) ou de conseiller pédagogique pour les professeurs (C.P.P.). Or, si les deux secteurs d'activités se distinguent globalement l'un de l'autre, la frontière n'est pas très étanche, comme en témoignent d'ailleurs les cas cités plus haut, qui auraient probablement été réalisés de toute façon, à titre d'interventions professionnelles régulières, si le CPEC n'avait pas existé dans cette institution.

---

[1] Un répondant local nous rapportait que la plupart des participants à une session d'initiation aux techniques de tutorat avaient au moins appris une chose: c'est qu'ils ne feraient probablement jamais de tutorat, en raison des efforts exigés!

La question qui se pose est donc la suivante: quels critères permettent de déterminer si tel projet d'activité, particulièrement dans le cas des supervisions est "performable", i.e. créditable dans le cadre du CPEC? Ce problème est présentement à l'étude au sein du comité de programme de PERFORMA. Les décisions prises à ce niveau auront sûrement un impact sur l'avenir de ce type d'activité.

Annexe A

Grille d'entrevue pour
les activités de supervision

Titre de l'activité: _____ Code: ☐☐☐☐

1. Lien avec une session: a) Oui ☐ Laquelle: _____
   b) Non ☐

2. Provenance de l'idée originale:
   a) demande de professeurs ☐
   b) offre des répondants locaux ☐

3. Nombre d'inscriptions: ☐☐

4. Format: a) individuel ☐
   b) petit groupe ☐
   c) mixte ☐

5. Contenu: _____
   _____

6. Objectifs: a) cognitifs théoriques ☐☐☐ %
   b) cognitifs pratiques ☐☐☐ %
   c) affectifs personnels ☐☐☐ %
   d) affectifs professionnels ☐☐☐ %
   1 0 0

7. Méthode pédagogique:
   a) supervision de tâches d'enseignement ☐
   b) groupe d'échange ☐
   c) autre ☐

8. Utilisation du matériel professionnel des professeurs: a) Oui ☐
   b) Non ☐

9. Nombre de rencontres formelles: ☐☐

10. Durée de chacune des rencontres: ☐☐

11. Durée totale des rencontres: ☐☐

12. Moments de tenue des rencontres:
    a) Sur semaine - jour ☐
    b) Sur semaine - soir ☐
    c) Fin de semaine ☐

13. Nombre d'heures de travail personnel hors des rencontres formelles: ☐☐

14. Description sommaire du travail personnel: _____

_____

15. Nombre de personnes-ressources: ☐☐

16. Type de rôle joué par les personnes-ressources:
    a) facilitateur ☐
    b) expert ☐
    c) mixte ☐

17. Heures de travail des personnes-ressources:
    a) conception pédagogique, préparation des rencontres ☐☐
    b) participation aux rencontres ☐☐
    c) activités diverses ☐☐
    d) total ☐☐

18. Difficultés spéciales: _____

_____

19. Atteinte des objectifs:
    a) cognitifs théoriques ☐☐☐ %
    b) cognitifs pratiques ☐☐☐ %
    c) affectifs personnels ☐☐☐ %
    d) affectifs professionnels ☐☐☐ %

20. Succès de l'activité

pas du tout réussie		peu réussie		plutôt réussie		tout-à-fait réussie
1	2	3	4	5	6	7

21. Impact de l'activité: _____

_____

Annexe B

Tableau des données brutes quantitatives
sur les supervisions

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

La représentativité locale d'un échantillon de professeurs inscrits au CPEC

François Gagné, Ph.D.

Janvier 1976
(Révisé en mai 1976)

Document R-080

Table des matières

	pages
Introduction	1
I - Les données de base	2
A. Origine des données	2
B. Variables extraites	2
C. L'échantillon	3
D. La variable CPEC (var. 01 et 26)	4
II - Elagage des variables	5
A. La variable CITOYENNETÉ (nos. 04 et 14)	5
B. La variable EXPERIENCE TOTALE (nos. 08,17,18)	6
C. La variable PERMANENCE (no. 06)	7
D. La variable SEXE (no. 02)	8
E. La variable ETAT CIVIL (no. 03)	9
F. La variable SECTEUR (no. 25)	10
III - Analyse individualisée des variables significatives	11
A. La variable STATUT D'EMPLOI (no. 12)	11
B. La variable ÂGE (nos. 05 et 15)	12
C. La variable SCOLARITÉ (nos. 07 et 16)	15
D. La variable EXPERIENCE PROFESSIONNELLE (nos. 09, 19, 20)	17
E. La variable EXPERIENCE INDUSTRIELLE (nos. 10 et 21)	20
F. La variable ANCIENNETÉ (nos. 11, 22, 23)	21
G. La variable VOIE (no. 24)	22
H. La variable DIPLÔME EN PÉDAGOGIE (nos. 28 à 30)	25
IV - Résumé de l'analyse individualisée des variables	27
A. Hiérarchisation des variables	27
B. Illustration des zones de spécificité	29
C. Estimation de la clientèle future	32
V - Conclusion...temporaire	33
Annexe A: Description du fichier de données sociologiques sur les enseignants	
Annexe B: Distribution de la population entre les catégories des variables originelles et construites (recodées)	

AVANT - PROPOS

Nous tenons à signaler l'excellente collaboration que nous avons reçue de diverses personnes travaillant dans le collège étudié.

Malheureusement, nous ne pouvons les nommer ici, puisque nous avons décidé de ne pas identifier l'institution d'où proviennent les données analysées dans cette étude.

Nous pouvons cependant souligner l'excellent travail de M. Normand Daigle, analyste-programmeur à l'INRS, et de Mlle Ghislaine Lizotte, secrétaire à l'INRS-Education, à qui nous devons toute l'infrastructure informatique et "dactylographique" de ce document.

Introduction

Parmi les collèges qui offrent à titre expérimental le CPEC (Certificat de Perfectionnement en Enseignement Collégial) à leurs professeurs, l'un d'entre eux a rejoint jusqu'à présent près de 25% du corps professoral local.

Qui sont ces individus? Partagent-ils certaines caractéristiques professionnelles? Y retrouve-t-on des personnes possédant déjà un diplôme en pédagogie, pour qui ce programme constituerait "techniquement" un dédoublement de formation? Y retrouve-t-on des enseignants plafonnés à 19 ans de scolarité, qui ne peuvent donc se faire créditer l'année d'études accumulée grâce aux 30 crédits du CPEC?

Par le biais des dossiers d'admission de ces professeurs, il est possible de construire un profil socio-professionnel partiel de ce groupe: distributions selon l'âge, le sexe, le département d'appartenance, etc... Cependant, un tel profil offre un intérêt assez limité dans la mesure où il ne situe pas ce sous-groupe restreint de personnes parmi la population plus large d'enseignants dont il fait partie. Un profil différentiel serait sans contredit beaucoup plus éclairant. Par exemple, retrouve-t-on une moindre proportion de professeurs âgés, qui jugeraient que leur expérience compense bien suffisamment l'absence d'un diplôme en pédagogie? Retrouve-t-on une moindre proportion d'enseignants du secteur professionnel, plus préoccupés peut-être de leur perfectionnement académique?

On voit que l'approche différentielle présente d'importants avantages. D'une part, les différences observées entre le sous-groupe du CPEC et la population enseignante locale peut fournir des pistes explicatives quant aux motivations qui poussent certains enseignants à s'inscrire à un tel programme. D'autre part, ce profil différentiel peut faciliter l'estimation de la clientèle possible dans une nouvelle institution qui viendrait se joindre au groupe de celles qui offrent déjà le CPEC.

I - Les données de base

A. Origine des données

Les données qui ont servi à tracer ce profil différentiel proviennent du fichier "informatisé" du personnel du collège étudié. Ce fichier inclut toutes les catégories de personnel.

B. Variables extraites

Nous avons fait extraire de ce fichier toutes les informations qui pouvaient présenter quelque intérêt, soit les douze (12) caractéristiques suivantes:

1. le sexe du sujet (masculin ou féminin);
2. son état civil (célibataire ou marié);
3. sa citoyenneté;
4. son année de naissance, permettant de déduire son âge;
5. son statut de permanent ou non;
6. le nombre d'années de scolarité[1];
7. le nombre d'années d'expérience totale[1];
8. le nombre d'années d'expérience professionnelle dans l'enseignement[1];
9. le nombre d'années d'expérience industrielle (hors de l'enseignement)[1];
10. le nombre d'années d'ancienneté au collège;
11. le statut d'emploi (temps plein ou partiel);
12. le département auquel le professeur appartient.

A ces variables, nous en avons ajouté une treizième:

13. l'appartenance au groupe du CPEC.

Enfin, grâce à la collaboration d'un professionnel local, qui a accepté d'effectuer la "fouille" demandée dans les dossiers que conserve le Service du personnel, nous avons pu obtenir la seule information que

---

[1] Ne sont comptabilisées que les années reconnues pour fins de classification. De plus, l'année en cours n'est pas comptée.

ne contenait pas le fichier informatisé, mais que nous jugions essentielle pour pouvoir effectuer une analyse complète:

14. la possession d'un diplôme en pédagogie (autre que celui du CPEC évidemment!)

L'examen de la répartition des sujets entre les catégories des diverses variables a mis en lumière la nécessité de recoder plusieurs d'entre elles, la plupart du temps pour réduire le nombre de catégories et éviter ce faisant un nombre indu de cellules dans les tableaux prévus.

L'annexe A identifie chacune des variables originelles et recodées, en indiquant:

a) son numéro-code (var. no.);
b) son statut de variable recodée (R) ou non;
c) le numéro-code de la variable originelle (source) s'il s'agit d'une variable recodée;
d) le nombre de caractères de la variable (largeur);
e) sa position sur la carte (no. de la colonne)
f) son titre et ses valeurs permises.

Les distributions de fréquences, placées dans l'annexe B, complètent cette description des variables et illustrent clairement le motif de la plupart des recodages.

C. L'échantillon

Au moment de procéder à la perforation sur carte des informations, en plus de restreindre l'échantillon aux seules personnes dont la fonction première était d'enseigner (via le code de département), nous avons ajouté deux critères additionnels d'exclusion:

a) exclusion des enseignants "inactifs" (congés de maternité, congés sans solde, etc.);

b) exclusion des enseignants engagés après le 31 octobre 1975.

A partir de ces critères, l'ordinateur a perforé 269 cartes, une par enseignant, dont 51 d'enseignants inscrits au CPEC.

D. La variable CPEC (var. 01 et 26)

Au départ, nous avions 57 noms d'enseignants jugés "actifs" ou "hibernants" à la lumière de leur cheminement pédagogique[1]. Un oubli a fait que 56 noms seulement furent inscrits dans la liste des professeurs du CPEC transmise au Service de l'informatique du collège.

Les critères d'exclusion choisis ont amené l'exclusion de cinq des personnes placées sur cette liste:

- 3 personnes avaient quitté le collège à la fin de 1974-75;
- 1 personne était inactive au collège (congé de maternité);
- 1 personne était inactive au collège (congé sans solde).

Nous avions prévu subdiviser ces 51 personnes selon leur "ancienneté" dans le CPEC. Voici cette subdivision:

- 20 personnes admises en 1973-74;
- 24 personnes admises en 1974-75;
- 7 personnes admises en 1975-76.

Cette subdivision fut abandonnée pour deux raisons:

a) un nombre insuffisant de sujets dans l'une des trois cellules;

b) une analyse préliminaire qui ne révélait aucune disparité notable entre les sujets des deux premières catégories.

---

[1] cf. Gagné et Guillet (1976) Le cheminement pédagogique de la clientèle du CPEC. Montréal: INRS-Education, document R-052.

II - Elagage des variables

La première étape d'analyse des variables destinées à comparer l'échantillon du CPEC au reste de la population enseignante locale a tout simplement pour but d'opérer un élagage parmi ce nombre assez élevé de caractéristiques. Nous examinerons donc dans cette section six variables qui se sont révélées peu utiles dans une perspective de différenciation de la clientèle du CPEC. Trois de ces variables (CITOYENNETE, EXPERIENCE TOTALE et PERMANENCE) ont été éliminées pour des motifs d'ordre méthodologique. Les trois autres (SEXE, ÉTAT CIVIL et SECTEUR) ne permettaient pas de caractériser de façon spéciale le sous-groupe du CPEC.

A. La variable CITOYENNETÉ (nos. 04 et 14)

Tableau 1

Citoyenneté	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Canadienne	47	92	207	95	254	94
Autre	4	8	11	5	15	6
Total	51	100	218	100	269	100

1. Observations

a) La population enseignante du collège compte à peine 6% de personnes qui n'ont pas la citoyenneté canadienne.

b) L'échantillon du CPEC est représentatif de la population enseignante du collège quant à la citoyenneté ($X^2 = .20$; $p = .66$, n.s.).

2. Notes méthodologiques

a) Etant donné le très faible pourcentage de néo-canadiens, il faudrait que ceux-ci s'inscrivent massivement au CPEC pour qu'une tendance statistiquement significative soit décelée.

b) Cette variable ne doit pas être confondue avec la nationalité d'origine des individus.

c) L'examen de la liste des noms du personnel, tant pour l'échantillon du CPEC que pour la population, ne permet pas de croire que la nationalité d'origine donnerait un pourcentage beaucoup plus élevé de néo-canadiens, non plus qu'une non-représentativité de l'échantillon du CPEC à ce niveau.

3. Conclusion

a) L'hypothèse d'une sur-représentation des néo-canadiens au sein du CPEC ne peut être maintenue.

b) Cette variable ne reparaîtra pas dans les étapes ultérieures de l'analyse.

B. La variable EXPÉRIENCE TOTALE (nos. 08, 17, 18)

Cette variable fait partie d'un trio de variables qui concernent toutes les expériences de travail de l'enseignant.

1. Notes méthodologiques

a) Définitions

1) La variable EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE (v. 09) correspond au nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (ou dans des tâches attenantes) officiellement reconnues pour fins de classification.

2) La variable EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE (v. 10) correspond au nombre d'années d'expérience hors de l'enseignement officiellement reconnues pour fins de classification.

3) La variable EXPÉRIENCE TOTALE (v. 08) correspond à la somme arithmétique de toutes les années d'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE, plus les années d'EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE, comptées intégralement dans le cas des dix premières et à 50% seulement au-delà de dix ans.

b) Liens statistiques

1) Sachant que l'expérience totale (v. 08) n'est qu'une combinaison des deux autres variables, il importe de vérifier si chacune des deux composantes contribue également à déterminer le mode de variation du

Tableau 2

	PROFESS. v. 09	INDUSTR. v. 10
TOT. v. 08	.89	.37
PROFESS. v. 09	-	.01

(N=269)

produit. La petite matrice de corrélations ci-jointe (cf. Tableau 2) illustre clairement:

a) le lien très étroit (r= .89) qui unit les variables EXPÉRIENCE TOTALE et EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE;

b) le lien statistiquement très significatif ($p < .0001$), mais numériquement faible (r=.37) qui réunit les variables EXPÉRIENCE TOTALE et EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE;

c) enfin, l'absence de tout lien (r=.01) entre l'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE et l'EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE.

2) Le lien faible entre les variables 08 et 10 s'explique fort probablement par la distribution très asymétrique de la variable 10 (190/269 sujets dans la catégorie "aucune expérience industrielle").

3) Les corrélations demeurent à toutes fins pratiques les mêmes (cf. Tableau 3), lorsqu'on refait les calculs avec un échantillon purifié (N=207), qui exclut les enseignants à temps partiel et ceux qui ne sont entrés en fonction qu'à l'automne 1975 (ancienneté=0).

Tableau 3

	v. 09	v. 10
v.08	.89	.33
v.09	-	-.06

(N=207)

4) Les résultats ne sont pas non plus modifiés sensiblement lorsqu'on recalcule la matrice en utilisant les variables 08 et 09 recodées (v. 17 et 19), toujours avec l'échantillon purifié (cf. Tableau 4).

Tableau 4

	v. 09	v. 10
v.17	.83	.41
v.19	-	-.03

(N=207)

c) Conclusions

1) Il n'est pas utile de conserver la variable EXPÉRIENCE TOTALE qui dédouble à toutes fins pratiques la variable EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE.

2) Il importe de conserver la variable EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE, mais en l'utilisant surtout sous sa forme recodée dichotomique (v. 21).

C. La variable PERMANENCE (no. 06)

1. Examen critique

Cette variable est directement et étroitement reliée à la va-

Tableau 5

Ancienneté / Permanence	0-1 ans		2 ans ou +		Total	
	N	%	N	%	N	%
Permanent	3	4	180	97	183	68
Non-perm.	81	96	5	3	86	32
Total	84	100	185	100	269	100

riable "ancienneté". En effet, sauf quelques rares exceptions, tout professeur à l'emploi d'un collège durant deux années consécutives à temps plein y devient permanent. Le croisement des deux variables (cf. Tableau 5) montre clairement que 96% des individus avec moins de 2 ans d'ancienneté au collège ne sont pas permanents, tandis que 97% des enseignants avec 2 ans ou plus ont leur permanence; seules 8 personnes (3%) font exception à cette règle. Cette redondance nous amène à ne retenir qu'un des deux critères; nous retenons évidemment la jonction des deux premières années (0 et 1) de l'échelle d'ancienneté, non seulement parce qu'elle fait partie d'un continuum que nous devrons de toute façon conserver, mais surtout parce que les années de vie dans une institution constituent une variable plus pertinente que l'acquisition du statut de permanence.

2. Conclusion

Le recodage de la variable "ancienneté" sera fait de façon à joindre les deux premières catégories, qui seront interprétées comme l'équivalent de "non-permanent".

D. La variable SEXE (no. 02)

Tableau 6

Sexe	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Masculin	32	63	155	71	187	70
Féminin	19	37	63	29	82	30
Total	51	100	218	100	269	100

1. Observations

a) La population enseignante locale compte 70% d'hommes et 30% de femmes.

b) L'échantillon du CPEC est représentatif de la population quant au sexe ($X^2 = 1.71$; $p = .64$, n.s.)[1].

2. Conclusion

a) On ne peut pas parler d'un intérêt plus grand chez les hommes qu les femmes vis-à-vis le programme du CPEC.

b) Cette variable ne reparaîtra pas dans les étapes ultérieures de l'analyse.

E. La variable ÉTAT CIVIL (no. 03)

Tableau 7

Etat civil	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Célibataire	12	24	66	30	78	29
Marié	39	76	152	70	191	71
Total	51	100	218	100	269	100

1. Note

Le code "célibataire" inclut les personnes "divorcées". Le code "marié" inclut les personnes "séparées" et "veuves".

2. Observations

a) La population enseignante locale compte 71% d'individus mariés et 29% de célibataires.

b) L'échantillon du CPEC est représentatif de la population enseignante du collège quant à l'état civil ($X^2 = 3.03$; $p = .38$, n.s.).

3. Conclusion

a) On aurait pu penser que les célibataires, plus libres de leur temps, s'engageraient en plus grand nombre dans un programme de perfectionne-

---

[1] Le symbole 'X^2' correspond aux termes "chi carré".

ment pédagogique tel que le CPEC. Ce n'est pas le cas: leur participation est proportionnelle à leurs effectifs dans le collège.

b) Cette variable ne reparaîtra pas dans les étapes ultérieures de l'analyse.

F. La variable SECTEUR (no. 25)

Tableau 8

Secteur	CPEC		non-CPEC		Total	
	N	%	N	%	N	%
Sc. biologiques	15	29	60	27	75	28
Sc. physiques	8	16	41	19	49	18
Sc. humaines	19	37	71	33	90	34
Lettres-Arts	9	18	46	21	55	20
Total	51	100	218	100	269	100

1. Note méthodologique

Cette variable correspond à une recodification des départements, à l'aide de la même source que dans le cas de la variable VOIE (cf. annexe A).

2. Observations

L'échantillon du CPEC est on ne peut plus représentatif de la population enseignante locale eu égard à cette variable ($X^2 = .79$; $p = .85$). L'exclusion des enseignants à temps partiel ne change strictement rien ($X^2 = 1.30$; $p = .73$), malgré les disproportions observées au sein de ce petit sous-groupe (cf. section III-A ci-dessous).

3. Conclusion

Il importe de signaler que cet équilibre entre les secteurs masque d'importantes disparités au niveau des départements que ces secteurs regroupent. L'analyse de ces disparités nous entraînerait cependant hors du champ de cette étude. Elle révèle en tout cas que l'extension du CPEC à l'intérieur de l'institution n'est pas aussi "équilibrée" que le laisseraient croire les répartitions par secteur.

III - Analyse individualisée des variables significatives

L'élagage des variables a permis de réduire à huit le nombre de variables significatives. Nous allons les examiner une à une afin de préciser l'importance de leur pouvoir discriminant, i.e. dans quelle mesure elles permettent de différencier le sous-groupe du CPEC de la population enseignante locale.

A. La variable STATUT D'EMPLOI (no. 12)

Tableau 9

Statut d'emploi	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
T. plein	51	100	176	81	227	84
T. partiel	-	-	42	19	42	16
Total	51	100	218	100	269	100

Note: C'est le statut d'emploi en 1975-76 qui est utilisé.

1. Observations

Aucun professeur à temps partiel n'est actif dans le CPEC. Que peut-on ajouter?

2. Note méthodologique

La sous-population des enseignants à temps partiel, reconnue comme sous-utilisatrice du Service PERPE, se révèle ici non-utilisatrice d'un programme de perfectionnement pédagogique. Pourtant, ces professeurs ont accès aux activités du CPEC au même titre que les professeurs à plein temps.

S'agit-il d'une sous-population qui diffère sensiblement de la population des enseignants à temps complet? Si oui, il faudrait retrancher cette sous-population de la population, non seulement parce qu'elle

est biaisée, mais surtout parce qu'elle constitue un bassin improbable d'inscriptions au CPEC.

Les quelques distributions ci-jointes (cf. Tableau 10) suffisent à illustrer les nombreuses dissemblances entre le groupe des enseignants à temps partiel et les professeurs à plein temps. S'il est vrai qu'ils ne diffèrent pas quant au sexe ou à l'état civil, on note cependant des tendances nettes ou des écarts majeurs pour les six autres variables étudiées.

On observe des tendances nettes, mais faibles ($p \approx .10$) pour les variables:

a) scolarité (sur-représentation au niveau inférieur);
b) orientation (sur-représentation au professionnel);
c) secteur (sur-représentation en lettres et sous-représentation en sciences physiques).

On note par ailleurs des écarts majeurs pour les variables suivantes:

a) âge (les professeurs à temps partiel sont beaucoup plus jeunes);
b) expérience (elle n'excède qu'exceptionnellement deux années d'expérience reconnues);
c) permanence (elle est exclue, presque par définition).

3. Conclusion

Les résultats ci-dessus confirment l'opportunité d'ajouter un critère d'exclusion additionnel, soit le statut d'emploi. Donc, dans les étapes ultérieures, l'échantillon se limitera aux seuls professeurs à temps plein.

B. La variable ÂGE (nos. 05 et 15)

1. Notes méthodologiques

a) Cette variable a été construite à partir des deux derniers chiffres de la date de naissance.

b) Il y avait trop peu d'individus (N= 11) pour créer une catégorie "20 à 24 ans" (cf. annexe B).

Tableau 10

Répartition en pourcentages des professeurs à temps plein (N= 227) et à temps partiel (N=42) entre les catégories de huit (8) autres variables

Variables	Statut d'emploi		Variables	Statut d'emploi	
	Temps plein	Temps partiel		Temps plein	Temps partiel
SEXE			EXPÉRIENCE TOTALE		
Masculin	69	74	0 - 4 ans	21	91
Féminin	31	26	5 - 9 ans	41	5
ÉTAT CIVIL			10 - 14 ans	18	2
Célibataire	28	33	15 ans et plus	20	2
Marié	72	67	PERMANENCE		
ÂGE			Non permanent	20	95
20 - 29 ans	28	52	Permanent	80	5
30 - 34 ans	35	21	ORIENTATION		
35 - 39 ans	17	10	Général	58	43
40 ans et plus	20	17	Professionnel	42	57
SCOLARITÉ			SECTEUR		
14 - 16 ans	26	43	Sc. biologiques	27	33
17 ans	22	12	Sc. physiques	21	5
18 ans	22	17	Sc. humaines	33	33
19 ans et plus	30	28	Lettres	19	29

Tests statistiques

SEXE:	chi carré =	0.23;	p. = .64
ÉTAT CIVIL:	" =	0.24;	p. = .63
ÂGE:	" =	10.3;	p. = .016
SCOLARITÉ:	" =	6.1 ;	p. = .11
EXPERIENCE TOTALE:	" =	79.5;	p. < .00000
PERMANENCE:	" =	88.2;	p. < .00000
ORIENTATION:	" =	2.59;	p. = .10
SECTEUR:	" =	7.08;	p. = .07

Tableau 11: tous les enseignants

Age	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
20-29 ans	14	27	71	33	85	32
30-34 ans	26	51	64	29	90	33
35-39 ans	7	14	35	16	42	16
40 ans +	4	8	48	22	52	19
Total	51	100	218	100	269	100

2. Observations

a) La population enseignante locale apparaît jeune: près des deux tiers (63%) n'ont pas 35 ans. Un professeur sur cinq seulement a 40 ans ou plus.

b) La distribution de l'échantillon du CPEC diffère significativement ($X^2 = 10.6$; $p = .01$) de la population enseignante locale: on y trouve beaucoup plus d'enseignants entre 30 et 34 ans et beaucoup moins d'enseignants ayant 40 ans et plus.

c) L'exclusion des enseignants à temps partiel rééquilibre la catégorie des 20-29 ans, mais ne modifie aucunement les autres proportions: l'observation b) demeure tout aussi valable (cf. Tableau 12).

3. Conclusion

a) On ne peut parler d'une tendance linéaire reliant l'âge à la participation au CPEC: les différences apparaissent dans deux catégories non-adjacentes.

b) On pourrait spontanément conclure que les professeurs plus âgés s'intéressent peu au perfectionnement pédagogique. Cependant, étant donné que cette variable est reliée à d'autres variables qui différencient également le groupe du CPEC des autres professeurs, on ne peut porter un jugement définitif sans avoir purifié ces variables des liens qu'elles entretiennent entre elles. Il est cependant logique de penser que les professeurs plus âgés, ou bien auront stabilisé leurs options pédagogiques, ou bien seront plus hésitants à se remettre en question face aux plus jeunes enseignants.

Tableau 12: temps partiel (N = 42) exclus

Age	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
20-29 ans	14	27	49	28	63	28
30-34 ans	26	51	55	31	81	35
35-39 ans	7	14	31	18	38	17
40 ans +	4	8	41	23	45	20
Total	51	100	176	100	227	100

c) En ce qui concerne le groupe sur-représenté des 30-34 ans, les répondants locaux de ce collège ont avancé deux hypothèses. D'une part, il s'agirait d'un groupe de professeurs engagés après l'accession de l'institution au statut de cegep, qui se seraient constitués en groupe d'appartenance par opposition aux enseignants, généralement plus âgés, transférés de l'institution-source. D'autre part, l'appartenance des répondants locaux eux-mêmes à ce groupe pourrait avoir accru l'intérêt de ce groupe pour une entreprise dirigée par "deux des leurs".

C. La variable SCOLARITÉ (nos. 07 et 16)

Tableau 13: tous les enseignants

Scolarité	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
14-16 ans	6	12	70	32	76	28
17 ans	10	20	45	21	55	20
18 ans	21	41	37	17	58	22
19 ans +	14	27	66	30	80	30
Total	51	100	218	100	269	100

1. Notes méthodologiques

a) Cette variable correspond aux années de scolarité officiellement reconnues pour fins de classification, donc de rémunération.

b) Le regroupement des années 14-15-16 n'a d'autre rationnel que d'éliminer des cellules quasi-vides dans l'échantillon du CPEC.

c) Le regroupement des années 19 et plus était inévitable, pour les mêmes raisons que ci-dessus. Il correspond cependant en même temps au regroupement des individus plafonnés par la convention collective quant à leur scolarité. En effet, 19 ans est un plafond qui ne peut être franchi qu'avec un doctorat (3è cycle), lequel ne peut qu'ajouter une 20ème année à la classification de l'enseignant.

2. Observations

a) Près du tiers (30%) des enseignants sont plafonnés en termes de scolarité.

b) On devrait s'attendre à ce que les professeurs plafonnés, qui n'ont rien à gagner monétairement de leur participation au CPEC, y soient fortement sous-représentés. Ce n'est pas le cas: ils s'y trouvent en nombre proportionnel à leurs effectifs (cf. Tableau 13). Ces quatorze individus obligeront à des nuances ceux qui prétendent que "l'argent" constitue le motif principal du perfectionnement des enseignants.

c) On note une sur-représentation marquée d'enseignants ayant 18 ans de scolarité reconnue. Il pourrait surtout s'agir de personnes ayant complété un diplôme de second cycle dans l'ancien système (15 + 3) et qui ne pouvaient plus progresser en scolarité à moins de s'embarquer dans des études de troisième cycle.

d) On note également une sous-représentation marquée d'enseignants qui se situent aux niveaux inférieurs de l'échelle de scolarité.

e) La dissemblance entre les deux groupes est très marquée au niveau de cette variable (X^2=17.4; p=.0009). L'effet demeure presque aussi puissant (X^2=15.5; p=.002) lorsqu'on exclut les professeurs à temps partiel (cf. Tableau 14), même si on note une diminution d'enseignants dans la catégorie inférieure, laissant croire à une sur-représentation des professeurs à temps partiel à ce niveau. La tendance est réelle (cf. Tableau 15), mais l'effet n'est pas statistiquement significatif (X^2=6.1; p=.11).

3. Conclusion

a) Les répondants locaux consultés ont noté deux hypothèses explicatives possibles de la présence d'un nombre aussi élevé d'enseignants "plafonnés": le désir de se protéger contre une éventuelle application du

Tableau 14: temps partiel (N= 42) exclus

Scolarité	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
14-16 ans	6	12	52	29	58	26
17 ans	10	20	40	23	50	22
18 ans	21	41	30	17	51	22
19 ans +	14	27	54	31	68	30
Total	51	100	176	100	227	100

"Règlement no. 4" et/ou le désir de s'insérer dans un groupe et de se créer ainsi un milieu plus personnalisé.

b) Comme l'ÂGE, cette variable est reliée non-linéairement à la participation au CPEC. Compte tenu que ces deux variables sont assez étroitement reliées, il faudrait contrôler cette interdépendance pour connaître l'effet "pur" de cette variable.

D. La variable EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE (nos. 09, 19, 20)

1. Note méthodologique

Le recodage effectué ne visait qu'à éliminer les cellules vides ou quasi-vides. Un regroupement moins dense, par exemple en 8 ou 9 caté-

Tableau 15: scolarité vs statut d'emploi

Scolarité	Temps plein		Temps partiel	
	N	%	N	%
14-16 ans	58	26	18	43
17 ans	50	22	5	12
18 ans	51	22	7	17
19 ans +	68	30	12	28
Total	227	100	42	100

gories, aurait mis en évidence certains phénomènes plus frappants, dont nous reparlerons plus bas.

2. Observations

a) L'échantillon du CPEC diffère clairement (cf. Tableau 16) du reste de la population enseignante locale quant à cette variable ($X^2 = 15.5$; $p = .002$).

b) Dans l'échantillon du CPEC, les professeurs qui se trouvent aux deux extrémités de l'échelle d'expérience ('0-3' et '12+') sont sous-représentés par comparaison à leurs effectifs dans le collège.

c) Les sous-représentations ci-dessus se trouvent compensées par une nette sur-représentation du groupe '5 à 9 ans d'expérience'.

d) Si l'on reprend les calculs du Tableau 16 en excluant les 42 enseignants à temps partiel (cf. Tableau 17), la disparité entre les sous-groupes CPEC et non-CPEC s'atténue considérablement ($X^2 = 8.82$; $p = .03$), surtout parce que la sous-représentation au CPEC des individus de la catégorie '0 à 3' disparaît presque totalement. Ce qui permet de montrer que cette sous-représentation des enseignants avec peu d'expérience dépendait, non pas d'une réticence des "nouveaux" professeurs à se lancer dans du perfectionnement pédagogique, mais plutôt d'une sur-représentation massive d'enseignants à temps partiel dans cette catégorie '0 à 3'. Le changement important observé entre les tableaux 16 et 17 montre jusqu'à quel point il faut se méfier d'une interprétation hâtive,

Tableau 16: tous les professeurs

Expér. profess.	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
0 - 3 ans	8	16	75	35	83	31
4 - 7 ans	20	39	62	28	82	31
8 - 11 ans	18	35	37	17	55	20
12 et plus	5	10	44	20	49	18
Total	51	100	218	100	269	100

Tableau 17: temps partiel exclus

Expér. profess.	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
0 - 3 ans	8	16	37	21	45	20
4 - 7 ans	20	39	61	35	81	36
8 - 11 ans	18	35	35	20	53	23
12 et plus	5	10	43	24	48	21
Total	51	100	176	100	227	100

sans contrôle adéquat de toutes les variables plausibles.

3. Conclusion

Cette variable, à l'image de la variable Scolarité, entretient une relation non-linéaire avec la variable CPEC, bien que le lien soit assez faible et surtout "expliqué" par le renversement des proportions dans les deux sous-groupes supérieurs, soit "8 à 11 ans" et "12 ans et plus". Etant donné la faiblesse de l'effet observé, on peut se demander s'il résisterait à un contrôle de son interdépendance avec d'autres variables, telles l'âge, l'ancienneté ou la scolarité.

En regard de ce qui précède, la question suivante se pose: est-ce l'ÂGE ou l'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE qui "explique" le mieux la participation (ou non) au CPEC? En d'autres termes, à âge égal, est-ce que le degré d'expérience professionnelle expliquerait aussi bien le fait de participer ou non au CPEC? Et vice-versa, i.e. en contrôlant le degré d'expérience? Si l'on pouvait départager l'influence spécifique de ces deux variables, laquelle des deux serait prédominante? Présentement, à la lumière des X^2 respectifs (Age, $X^2 = 9.44$, $p = .02$; Exp. prof., $X^2 = 16.54$), c'est l'expérience professionnelle qui semble prédominer. Serait-ce toujours le cas au terme d'une procédure de contrôle de l'interdépendance?

E. La variable EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE (var. nos. 10 et 21)

Tableau 18: tous les professeurs

Expér. industr.	CPEC		non-CPEC		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aucune	41	80	149	68	190	71
1 an +	10	20	69	32	79	29
Total	51	100	218	100	269	100

1. Note méthodologique

Etant donné le petit nombre d'enseignants possédant de l'expérience industrielle, nous avons utilisé ici le recodage dichotomique de cette variable.

2. Observations

a) Malgré une tendance à la sous-représentation dans le CPEC des enseignants avec expérience industrielle (cf. Tableau 18), l'écart entre les deux groupes n'est pas statistiquement significatif, puisqu'il y a plus d'une chance sur dix qu'un tel écart se produise par le seul jeu du hasard ($X^2 = 2.34$; $p = .12$).

b) Cependant, lorsqu'on exclut le sous-groupe des enseignants à temps partiel (cf. Tableau 19), la sous-représentation des personnes avec expérience industrielle devient statistiquement significative ($X^2 = 4.61$; $p = .030$).

Tableau 19: temps partiel exclus

Expér. industr.	CPEC		non-CPEC		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aucune	41	80	111	63	152	67
1 an +	10	20	65	37	75	33
Total	51	100	176	100	227	100

3. Conclusion

En raison de l'interdépendance probable entre cette variable et

l'orientation générale ou professionnelle de l'enseignant, il faudrait purifier l'effet observé de l'influence de cette interdépendance entre les deux variables. En effet, si l'appartenance du professeur au groupe général ou professionnel peut "expliquer" sa participation au CPEC, l'acquisition ou non d'une expérience industrielle ne constitue pas une "cause" plausible en soi, mais devient un effet concomitant de l'effet principal.

F. La variable ANCIENNETÉ (nos. 11, 22, 23)

1. Note

Nous avons effectué le recodage de façon à regrouper, à quelques rares exceptions près, les professeurs non-permanents (ancienneté = 0 ou 1 an) dans la première catégorie de la variable.

2. Observations

a) En termes d'ancienneté (cf. Tableau 20), le groupe du CPEC se distingue nettement du reste de la population locale ($X^2 = 28.53$; $p = .00003$). On remarque au sein du CPEC une sous-représentation des deux catégories extrêmes: les nouveaux arrivés au collège et les plus anciens; elle est compensée par une sur-représentation des deux catégories centrales.

b) L'observation qui précède n'est pas sans faire penser au déséquilibre observé dans le cas de la variable EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE (cf. section D.2 ci-dessus). Cette similitude n'est guère étonnante lorsqu'on connaît le lien qui unit ces deux variables; le coefficient de cor-

Tableau 20

Ancienneté	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
0, 1 an	4	8	80	37	84	31
2 à 4	19	37	45	21	64	24
5 à 7	25	49	53	24	78	29
8 et +	3	6	40	18	43	16
Total	51	100	218	100	269	100

Tableau 21: temps partiel (N=42) exclus

Ancienneté	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
0, 1 an	4	8	39	22	43	19
2 à 4	19	37	45	26	64	28
5 à 7	25	49	52	29	77	34
8 et +	3	6	40	23	43	19
Total	51	100	176	100	227	100

rélation entre les deux variables brutes (09 et 11) se chiffre à 0.73 (dl = 267; p <.000), et demeure à 0.63 avec la forme recodée de ces deux variables (v. 20 et 22). Le coefficient de corrélation n'est pas suffisamment élevé pour parler de dédoublement, mais le recoupement est pour le moins important. Il semble donc qu'une forte proportion des enseignants de ce collège ont accumulé la majeure partie (ou la totalité) de leur expérience professionnelle comme enseignants à temps plein dans cette institution.

c) Le déséquilibre demeure très grand, lorsqu'on exclut les enseignants à temps partiel ($X^2 = 16.54$; p = .00125), même si la sous- représentation de la catégorie "0, 1 an" s'atténue considérablement, du fait que presque tous les enseignants à temps partiel faisaient partie de cette catégorie (cf. Tableau 5, variable PERMANENCE).

3. Conclusion

Le même type de discussion rédigé dans la conclusion de la variable précédente s'appliquerait ici quasi-intégralement, puisque la variable ANCIENNETE est, elle aussi, reliée étroitement à l'AGE.

G. La variable VOIE (no. 24)

1. Note méthodologique

Cette variable correspond à une recodification des départements d'appartenance des enseignants (cf. annexe A) selon le système utilisé par la DGEC, dans les "Cahiers de l'Enseignement collégial 1973-74", pour distinguer les disciplines (voie générale) des spécialités (voie professionnelle).

Tableau 22

Voie	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Générale	38	75	108	50	146	54
Profess.	13	25	110	50	123	46
Total	51	100	218	100	269	100

2. Observations

a) Le groupe du CPEC est nettement sur-représenté en professeurs des disciplines de base ($X^2 = 8.38$; $p = .004$), à moins qu'il ne s'agisse plutôt d'une sous-représentation des enseignants des spécialités professionnelles. Dans la mesure où la participation au CPEC est encore très restreinte, la seconde formulation est sûrement plus juste.

b) L'exclusion des enseignants à temps partiel atténue à peine les disparités observées ($X^2 = 6.75$; $p = .009$).

3. Conclusion

Devant cette sous-représentation, les répondants locaux ont immédiatement formulé l'hypothèse interprétative suivante: s'il y a sous-représentation des enseignants de la voie professionnelle, c'est probablement dû au fait qu'on retrouve dans ce groupe une plus forte proportion de personnes déjà détentrices d'un diplôme en pédagogie. Nous avons alors examiné ensemble le tableau croisé des variables Diplôme en pédagogie vs Voie (reproduit dans le Tableau 23), et constaté la présence d'une tendance dans ce sens, mais non-significative statistiquement ($p = .13$). Il faut conséquemment rejeter cette hypothèse et chercher ailleurs la cause de cette sous-représentation. Doit-on penser que ce phénomène serait relié au jeu d'autres variables, telles l'ÂGE, ou l'EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE, ou encore à des attitudes spécifiques que partagent les personnes de la voie professionnelle vis-à-vis le perfectionnement pédagogique par opposition au perfectionnement académique dans la discipline? Cette piste vaudrait d'être approfondie.

Tableau 23

D I S T R I B U T I O N C R O I S E E :

+VAR.:0,30

+ORIENTATION	N / %C / %L / %T	Sans diplôme 0	Avec diplôme 1	TOTAL
1 Générale		65	57	122
		54.2	45.8	58.9
		53.3	46.7	
		31.4	27.5	
2 Professionnelle		55	30	85
		65.8	34.5	41.1
		67.7	35.3	
		26.6	14.5	
TOTAL		120	87	207
	%T	58.0	42.0	100.0

CHI2 CORRIGE = .23637 N. DE VALEURS ATTENDUES < 5 = 0
DEGRE DE LIBERTE = 1. N. DE VALEURS ATTENDUES < 1 = 0
PROBABILITE = .13080

PHI = .10394
CRAMER "V" = .10394
COEFFICIENT DE CONTINGENCE = .10338

NOMBRE D'OBSERVATIONS REJETEES = 0

Tableau A-53

Diplôme en pédagogie © Orientation

Note. Ce tableau est extrait du texte suivant:

GAGNE, F. (1976) Analyse des caractéristiques socio-professionnelles de la population enseignante active du collège A. Montréal: INRS-Education, document R-081.

H. La variable DIPLÔME EN PÉDAGOGIE (nos. 28 à 30)

Tableau 24

Diplôme en Pédagogie	CPEC		Autres		Total	
	N	%	N	%	N	%
Aucun diplôme	42	84	64	41	106	51
Diplôme	8	16	76	48	84	41
Etude en cours	-	-	17	11	17	8
Total	50	100	157	100	207	100

1. Note méthodologique

a) Le recodage effectué permet d'abord de créer trois niveaux de formation en pédagogie: 1. l'absence totale de crédits en ce domaine; 2. la présence de crédits, mais sans diplôme achevé; 3. la possession d'un diplôme (ENET, B.Péd., Brevet A, etc.).

b) Nous avons de plus exclus des catégories 2 et 3 les professeurs-étudiants du CPEC, identifiés par le biais d'une autre variable.

c) Ont été exclus du Tableau 24 les enseignants à temps partiel et les nouveaux arrivés de l'automne 1975 (N = 20).

2. Observations

a) Ainsi qu'il fallait s'y attendre, les enseignants qui possèdent un diplôme en pédagogie (autre que le CPEC) sont sous-représentés dans l'échantillon du CPEC. Déjà, on peut s'étonner que huit (8) personnes possédant un tel diplôme soient actives dans le CPEC (cf. Tableau 24).

b) En conséquence, cette variable différencie nettement l'échantillon du CPEC du reste de la population enseignante locale ($X^2 = 29.07$; $p = .00002$).

c) Il est curieux de constater qu'aucune des 17 personnes qui ont entrepris des études pédagogiques sans les compléter ne se retrouvent parmi le groupe du CPEC. Ces personnes ont-elles fait une demande de transfert de crédits? Si non, pourquoi? Il serait intéressant d'approfondir les motifs de ce non-achèvement[1].

---

[1] Les répondants locaux ont expliqué qu'aucune publicité n'avait été faite sur les possibilités de transferts de crédits.

3. Conclusion

Spontanément, nous anticipions l'absence dans le CPEC d'enseignants possédant déjà un autre diplôme en pédagogie, ce qui nous aurait conduits à utiliser cette variable comme critère de sélection d'un sous-échantillon, de la même façon que pour le STATUT D'EMPLOI. La présence de ces huit cas exceptionnels est d'autant plus remarquable que les politiques régissant la classification des professeurs du niveau collégial ne permettent pas le dédoublement des diplômes: un seul sera reconnu.

IV - Résumé de l'analyse individualisée des variables

Cette section nous permettra d'abord de résumer la longue analyse qui précède en hiérarchisant les variables selon leur effet brut sur la variable CPEC. Dans un second temps, nous tenterons par une autre technique d'illustrer la spécificité du sous-groupe des participants au CPEC.

A. Hiérarchisation des variables

1. Variables ÉLIMINÉES

a) CITOYENNETE

Le groupe du CPEC est représentatif. Cette observation a cependant peu de signification, du fait que les enseignants non-canadiens ne comptent que pour 5.6% de la population enseignante totale (N = 15).

b) EXPÉRIENCE TOTALE

Elle fut éliminée parce qu'elle dédoublait la variable Expérience professionnelle.

c) PERMANENCE

Elle fut éliminée parce qu'elle dédoublait un découpage dichotomique (1 an ou moins vs 2 ans ou plus) de la variable ANCIENNETÉ.

2. Variables SANS RELATION

a) SEXE
b) ÉTAT CIVIL
c) SECTEUR

Dans ces trois cas, l'échantillon du CPEC est représentatif de la populaiton.

3. Cas frontière

La variable EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE se situe tout juste au-deçà ($p = .07$) du seuil habituel (.05) de signification statistique. Étant donné sa proximité, nous avons tenu à signaler les tendances qui différencient le plus le groupe du CPEC des professeurs hors du CPEC.

a) Les professeurs qui ont la plus longue expérience professionnelle (15 ans ou plus) dans l'enseignement sont quasi-absents de ce programme: 7% contre 23% hors du CPEC.

b) Par ailleurs, les professeurs qui ont un peu d'expérience (5 à 9 ans) se retrouvent majoritaires au sein du groupe du CPEC (53%), alors que le pourcentage correspondant hors du CPEC n'est que 38%.

4. Variables en relation PLUS OU MOINS ÉTROITE

a) AGE

1) Les professeurs les plus âgés (40 ans et plus) sont en grande partie absents du CPEC: 8% vs 23% parmi les non-inscrits au CPEC.

2) Plus de la moitié (51%) des professeurs inscrits au CPEC ont entre 30 et 34 ans; chez les non-inscrits le pourcentage correspondant n'est que 31%.

b) EXPÉRIENCE INDUSTRIELLE

Seulement 20% des professeurs inscrits au CPEC ont au moins une année d'expérience industrielle (hors de l'enseignement), cependant que 37% des professeurs non-inscrits au CPEC appartiennent à cette catégorie.

5. Variables en relation ÉTROITE

Les trois variables ci-dessous sont en ordre décroissant d'importance.

a) ANCIENNETÉ

1) Pas plus de 8% des professeurs inscrits au CPEC sont NON-PERMANENTS, alors qu'ils comptent pour 22% des professeurs à temps plein non-inscrits au CPEC. A quelques exception près, les professeurs nouvellement engagés dans ce collège ne se sont pas inscrits au CPEC.

2) Ce critère était tellement net dans le cas des nouveaux arrivants (zéro années d'ancienneté) que nous avons refait plusieurs tableaux en excluant les 20 professeurs à temps plein engagés depuis moins d'un an.

3) A l'autre extrémité du continuum de l'ancienneté, les enseignants qui ont 8 ans ou plus d'ancienneté sont également peu représentés dans le CPEC (6%), alors qu'ils comptent pour 23% des professeurs non-inscrits au CPEC.

b) SCOLARITÉ

1) Les professeurs avec un minimum de scolarité (14 à 16 ans) sont peu représentés dans le CPEC: 12% vs 29% hors du CPEC.

2) Les professeurs qui ont 18 ans de scolarité sont sur-représentés au sein du CPEC: 41% vs 17% hors du CPEC. Viennent-ils chercher la 19ème année qui leur donnera le maximum atteignable sans doctorat?

3) Phénomène étonnant: on retrouve dans le groupe du CPEC presque autant de professeurs avec 19 ans de scolarité reconnue, donc plafonnés, que dans le groupe hors du CPEC (environ 30% dans les deux cas).

c) VOIE OU ORIENTATION

Le groupe du CPEC ne compte que 25% d'enseignants rattachés aux spécialités de la VOIE PROFESSIONNELLE, alors que ces personnes comptent pour 50% du groupe non-inscrit au CPEC.

6. Variables en relation TRÈS ÉTROITE

Les deux variables ci-dessous sont en ordre décroissant d'importance.

a) STATUT D'EMPLOI

AUCUN des 42 professeurs à temps partiel ne fait partie du groupe du CPEC. Ce critère était tellement important que nous avons refait tous les tableaux croisés en excluant ces 42 personnes.

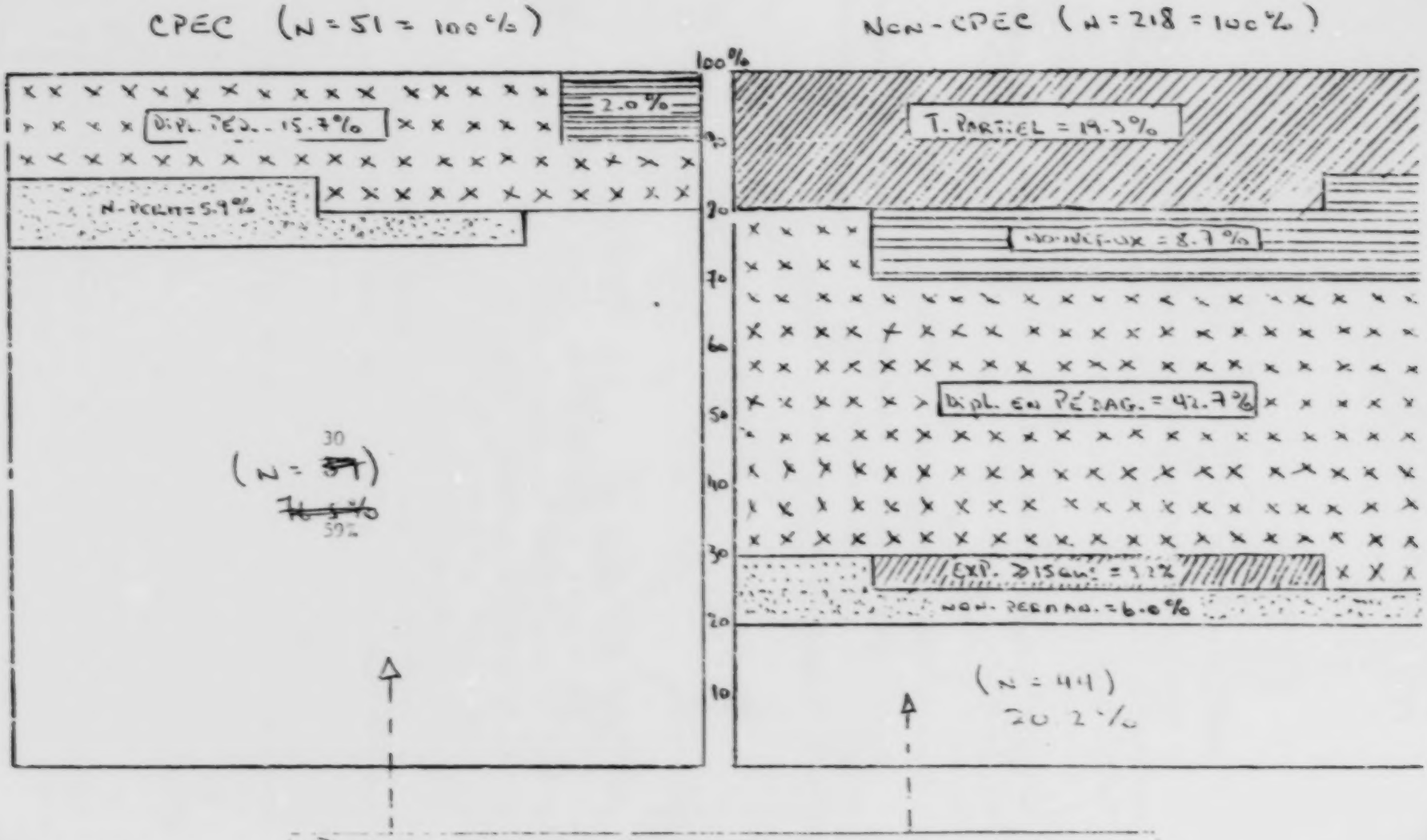
b) DIPLÔME EN PEDAGOGIE

Même si 8 enseignants possédant un diplôme en pédagogie ont quand même tenu à s'inscrire au CPEC, leur pourcentage (16%) dans ce groupe est bien inférieur au pourcentage de ces personnes (59%) parmi les enseignants qui ne font pas partie du CPEC. La possession d'un diplôme en pédagogie demeure donc un critère primordial de non-participation au CPEC.

B. Illustration des zones de spécificité

Le texte qui suit, et la Figure 1 qui l'accompagne, visent à illustrer l'impact sélectif d'un processus d'élimination progressive de divers sous-groupes sur les deux sous-populations (CPEC vs non-CPEC).

Figure 1. Illustration de la spécificité de la clientèle du CPEC.



CPEC = Professeurs à temps plein, permanents, sans diplôme en pédagogie, avec moins de 15 ans d'expérience d'enseignement.

1. Au départ, il y a 269 enseignants, dont 51 au CPEC.
   - Nous avons moins d'une chance sur cinq (19%) de tirer un professeur du CPEC en pigeant au hasard dans le groupe total.

2. Retirons 42 professeurs à temps partiel, dont aucun du CPEC.
   - Nous avons maintenant 22.5 chances sur 100 (51/227) de tirer un professeur du CPEC en pigeant au hasard dans ce groupe de 227 enseignants.

3. Retirons 20 nouveaux professeurs, engagés seulement depuis août 1975, dont UN du CPEC.
   - Nous avons maintenant 24.2 chances sur 100 (50/207) de tirer un professeur du CPEC en pigeant au hasard dans ce groupe.

4. Retirons 101 professeurs qui détiennent un diplôme en pédagogie dont HUIT inscrits au CPEC.
   - Nous avons maintenant 2 chances sur cinq (39.6%) de tirer un professeur du CPEC en pigeant au hasard dans ce groupe de 106 enseignants.

5. Retirons 7 professeurs qui ont au moins 15 ans d'expérience dans l'enseignement dont AUCUN du CPEC.
   - Nous avons maintenant 42.4 chances sur 100 de tirer un professeur du CPEC en pigeant au hasard dans ce groupe de 99 enseignants.

6. Retirons 16 professeurs non-permanents, dont TROIS du CPEC.
   - Nous avons maintenant près d'une chance sur deux (47 sur 100) de tirer un professeur du CPEC (N = 39) en pigeant au hasard parmi ce groupe de 83 enseignants à temps plein, permanents, sans diplôme en pédagogie, avec moins de 15 ans d'expérience dans l'enseignement.

Par ce processus d'élimination, nous avons extrait 80% des enseignants non-CPEC, contre seulement 24% du groupe CPEC. Ce faisant, nous avons multiplié par 2.5 fois (de 20% à 50%) nos chances de prédire correctement si le professeur tiré au ha ard appartient ou non à la clientèle du CPEC.

"Voilà, madame, pourquoi votre fille est CPEC" (Molière)

C. Estimation de la clientèle future

Partant des calculs qui précèdent, on peut estimer comme suit la clientèle totale qui pourrait éventuellement s'inscrire au CPEC et achever le programme. Aux 51 individus NON-INACTIFS déjà inscrits, il faut d'abord ajouter les 44 personnes du groupe non-CPEC qui n'ont pas été éliminés par les cinq soustractions successives. De plus, il faudrait ajouter à ce groupe un pourcentage des 174 non-CPEC (218-44) restants qui serait proportionnel au taux des sujets CPEC éliminés par le processus, soit 24%. Ce calcul ajoute 42 personnes. Il faudrait donc ajouter 86 personnes aux 51 déjà inscrites, ce qui donnerait une clientèle "possible" de près de 140 personnes.

Toutefois, dans la mesure où nous n'avons pas épuisé dans cette étude le bassin des variables pouvant permettre de discriminer les deux sous-populations, le chiffre ci-dessus doit être considéré comme un maximum. Quant au minimum, on pourrait plus sommairement l'estimer en coupant par deux la clientèle future estimée. Notre estimé se situerait alors entre 100 et 140 personnes. Il sera intéressant de ré-examiner ces prédictions dans cinq ans!

V - Conclusion...temporaire

Nous tenons à signaler que deux pièces importantes manquent à cette étude sur la représentativité de la clientèle du CPEC.

a) Une analyse statistique plus poussée, à l'aide d'une technique nommée "Multiple Nominal Analysis", devait permettre de contrôler les interdépendances entre les diverses variables indépendantes et de préciser, ce faisant, la hiérarchie de ces variables quant à leur pouvoir "explicatif" de la participation des individus au CPEC.

b) L'ensemble de l'analyse, y compris la partie ci-dessus, devait être répété avec les données d'un second collège, de façon à vérifier si les résultats observés dans un collège pouvaient être reproduits.

Dans le cas de la première "pièce", le travail est presqu'achevé, puisque toutes les compilations statistiques ont été effectuées; il reste à en faire l'analyse et à rédiger le rapport. Dans le cas de la contre-vérification avec un second échantillon, l'étude est également très avancée, puisque là aussi la cueillette des données et les compilations statistiques sont achevées.

L'équipe d'évaluation espère que ses successeurs pourront réouvrir ces dossiers et compléter cette analyse.

Annexe A

Description du fichier de données sociologiques sur les enseignants

var. no	recodage	Source	Longueur	Position	Titre	Valeurs
01	-	-	1	1	CPEC	⊬=non- CPEC; 1=CPEC-1973; 2=CPEC-1974; 3=CPEC-1975
02	-	-	1	3	Sexe	1=masculin; 2=féminin
03	-	-	1	5	Etat civil	1=célibataire; 2=marié
04	-	-	2	7/8	Citoyenneté	01 à 34 (cf. liste jointe)
05	-	-	2	10/11	Année de naissance	2 derniers chiffres de l'année
06	-	-	1	13	Permanence	P=permanent; ⊬=non-permanent
07	-	-	2	15/16	Scolarité	Nombre d'années
08	-	-	2	18/19	Expérience	"
09	-	-	2	21/22	Expér. professionnelle	"
10	-	-	2	24/25	Expér. industrielle	"
11	-	-	2	27/28	Ancienneté	"
12	-	-	1	30	Statut d'emploi	1=t.complet; ⊬=non-t.complet
13	-	-	3	32/34	Département	(cf. liste jointe)
14	R	4	1	36	Citoyenneté recodée	1=1; ⊬=autres valeurs ≠ de 1
15	R	5	1	38	Age	1=54 à 46; 2=45 à 41; 3=40 à 36; 4=35 et moins
16	R	7	1	40	Scolarité recodée	1=14,15,16 ans; 2=17; 3=18; 4=19 et plus
17	R	8	1	42	Expérience recodée A	1=0,1,2; 2=3,4,5;...9=24+
18	R	8	1	44	Expérience recodée B	1=0 à 4; 2=5 à 9; 3=10 à 14; 4= 15 et plus
19	R	9	1	46	Exp. profes. rec. A	cf. variable 17
20	R	9	1	48	Exp. profes. rec. B	1=0 à 3; 2=4 à 7; 3=8 à 11; 4= 12 et plus
21	R	10	1	50	Exp. indust. rec. A	⊬=0; 1=1 et plus
22	R	11	1	52	Ancienneté recodée	1=0,1; 2=2,3,4; 3=5,6,7; 4=8 et plus
23	R	11	1	54	Ancienneté recodée	⊬=0; 1=1 ou plus
24	R	13	1	56	Orientation (v.13 rec.)	cf. liste jointe
25	R	13	1	58	Secteur (v.13 recodée)	cf. liste jointe
26	R	1	1	60	PERFORMA recodé	⊬=⊬; 1=1,2,3
27	-	-	-	-	(Réservé par l'informatique)	
28	-	-	1		Diplôme Pédagogie	⊬=nil; 1=ENET,B.Péd.etc; 2=CAPES; 3=CPEC; 4=crédits partiels
29	R	28	1		Dip.Péd. recodé	
30	R	28	1		Dip.Péd. recodé	

Citoyenneté

01 - Canadienne	18 - Marocaine
02 - Algérienne	20 - Polonaise
04 - Belge	22 - Vietnamienne
06 - Egyptienne	24 - Américaine
08 - Espagnole	26 - Zaïro
10 - Française	28 - Uruguaine
12 - Haïtienne	30 - Luxembourgoise
14 - Indonésienne	32 - Juive
16 - Libanaise	34 - Allemande

Départements

Var. 24	Var. 25		Var. 24	Var. 25	
1	1	101 Biologie	2	3	310 Techniques policières
1	1	109 Education physique	1	3	320 Histoire & Géographie
2	1	140 Tech. laboratoire médical	1	3	340 Philosophie
2	1	141 Inhalothérapie	1	3	350 Psychologie et Sciences religieuses
2	1	142 Médecine nucléaire	2	3	351 Technique d'éducation spécialisée
2	1	144 Techniques de réadaptation	2	3	387 Sciences sociales
2	1	145 Techniques des sciences naturelles	2	3	388 Assistance sociale
2	1	180 Techniques infirmières	2	3	410 Techniques administratives
1	2	201 Mathématiques	2	3	412 Secrétariat enseig.
1	2	202 Chimie	2	3	420 Informatique enseig.
1	2	203 Physique	1	4	501 Français
2	2	240 Génie civil	1	4	507 Langues étrangères modernes
2	2	241 Technique de la mécanique	1	4	510 Arts & Arts plastiques
1	2	242 Sciences graphiques	1	4	550 Musique
2	2	243 Electrotechnique	2	4	570 Graphisme

Annexe B

Distribution de la population entre les catégories
des variables originelles et construites (recodées)

Distribution de fréquences des variables sociologiques tirées du fichier du personnel

	Nombre	%
01 - Code CPEC		
0. Non-CPEC	218	81.0
1. CPEC - Admis en 1973-74	20	7.4
2. " " en 1974-75	24	8.9
3. " " en 1975-76	7	2.6
Total[1]:	269	100.0
02 - Sexe		
1. Masculin	187	69.5
2. Féminin	82	30.5
03. Etat civil		
1. Célibataire	78	29.0
2. Marié	191	71.0
04. Citoyenneté		
1. Canadienne	254	94.4
4. Belge	1	0.4
8. Espagnole	2	0.7
10. Française	7	2.6
18. Marocaine	1	0.4
20. Polonaise	1	0.4
26. Zaïro	1	0.4
28. Uruguaine	1	0.4
34. Allemande	1	0.4
05. Année de naissance (âge)		
1913 (62 ans)	1	0.4
1919 (56 ans)	2	0.7
1921 (54 ans)	2	0.7
1922 (53 ans)	1	0.4
1923 (52 ans)	2	0.7
1924 (51 ans)	3	1.1
1925 (50 ans)	1	0.4
1927 (48 ans)	3	1.1
1928 (47 ans)	3	1.1
1929 (46 ans)	6	2.2
1930 (45 ans)	6	2.2
1931 (44 ans)	5	1.9
1932 (43 ans)	2	0.7
1933 (42 ans)	4	1.5

[1] Le total ne sera pas répété pour les autres variables, étant toujours le même, soit 269.

05. (suite)	Nombre	%
1934 (41 ans)	8	3.0
1935 (40 ans)	3	1.1
1936 (39 ans)	4	1.5
1937 (38 ans)	6	2.2
1938 (37 ans)	6	2.2
1939 (36 ans)	16	5.9
1940 (35 ans)	10	3.7
1941 (34 ans)	10	3.7
1942 (33 ans)	19	7.1
1943 (32 ans)	17	6.3
1944 (31 ans)	27	10.0
1945 (30 ans)	17	6.3
1946 (29 ans)	23	8.6
1947 (28 ans)	19	7.1
1948 (27 ans)	9	3.3
1949 (26 ans)	13	4.8
1950 (25 ans)	10	3.7
1951 (24 ans)	6	2.2
1952 (23 ans)	3	1.1
1953 (22 ans)	1	0.4
1954 (21 ans)	1	0.4
06. Permanence		
0. Non-permanent	86	32.0
1. Permanent	183	68.0
07. Scolarité		
14 ans	9	3.3
15 ans	26	9.7
16 ans	41	15.2
17 ans	55	20.4
18 ans	58	21.6
19 ans	73	27.1
20 ans	6	2.2
21 ans	1	0.4
08. Expérience totale		
Nil	40	14.9
1 an	9	3.3
2 ans	8	3.0
3 ans	10	3.7
4 ans	18	6.7
5 ans	15	5.6
6 ans	17	6.3
7 ans	26	9.7
8 ans	17	6.3
9 ans	20	7.4
10 ans	8	3.0
11 ans	11	4.1
12 ans	8	3.0

08. (suite)	Nombre	%
13 ans	7	2.6
14 ans	9	3.3
15 ans	5	1.9
16 ans	10	3.7
17 ans	3	1.1
18 ans	4	1.5
19 ans	3	1.1
20 ans	6	2.2
21 ans	2	0.7
22 ans	4	1.5
23 ans	3	1.1
24 ans	1	0.4
25 ans	2	0.7
26 ans	1	0.4
31 ans	1	0.4
34 ans	1	0.4
09. Expérience professionnelle		
Nil	43	16.0
1 an	14	5.2
2 ans	15	5.6
3 ans	11	4.1
4 ans	21	7.8
5 ans	20	7.4
6 ans	18	6.7
7 ans	23	8.6
8 ans	18	6.7
9 ans	19	7.1
10 ans	10	3.7
11 ans	8	3.0
12 ans	5	1.9
13 ans	8	3.0
14 ans	6	2.2
15 ans	1	0.4
16 ans	4	1.5
17 ans	4	1.5
18 ans	3	1.1
19 ans	2	0.7
20 ans	3	1.1
21 ans	4	1.5
22 ans	4	1.5
23 ans	1	0.4
25 ans	1	0.4
26 ans	1	0.4
31 ans	1	0.4
34 ans	1	0.4
10. Expérience industrielle		
Nil	190	70.6
1 an	10	3.7
2 ans	10	3.7
3 ans	13	4.8
4 ans	10	3.7

10. (suite)	Nombre	%
5 ans	10	3.7
6 ans	8	3.0
7 ans	4	1.5
8 ans	1	0.4
9 ans	2	0.7
10 ans	3	1.1
11 ans	5	1.9
12 ans	1	0.4
14 ans	1	0.4
16 ans	1	0.4
11. Ancienneté		
Nil	60	22.3
1 an	24	8.9
2 ans	19	7.1
3 ans	19	7.1
4 ans	26	9.7
5 ans	28	10.4
6 ans	25	9.3
7 ans	25	9.3
8 ans	8	3.0
9 ans	8	3.0
10 ans	7	2.6
11 ans	1	0.4
12 ans	2	0.7
13 ans	2	0.7
14 ans	4	1.5
16 ans	1	0.4
17 ans	3	1.1
18 ans	2	0.7
22 ans	1	0.4
23 ans	2	0.7
24 ans	1	0.4
28 ans	1	0.4
12. Statut d'emploi		
1. Temps complet	227	84.4
2. Temps partiel	42	15.6
13. Département		
101 Biologie	11	4.1
109 Education physique	12	4.5
140 Techniques de laboratoire médical	7	2.6
141 Inhalothérapie	2	0.7
142 Médecine nucléaire	3	1.1
144 Techniques de réadaptation	10	3.7
145 Tech. des sciences naturelles	1	0.4
180 Techniques infirmières	29	10.8

13. (suite)	Nombre	%
201 Mathématiques	15	5.6
202 Chimie	6	2.2
203 Physique	6	2.2
240 Génie civil	6	2.2
241 Techniques de la mécanique	5	1.9
242 Sciences graphiques	2	0.7
243 Electrotechnique	9	3.3
310 Techniques policières	4	1.5
320 Histoire & Géographie	9	3.3
340 Philosophie	22	8.2
350 Psychologie & Sc. religieuses	11	4.1
351 Tech. d'éducation spécialisée	8	3.0
387 Sciences sociales	7	2.6
388 Assistance sociale	7	2.6
410 Techniques administratives	16	5.9
412 Secrétariat enseig.	1	0.4
420 Informatique enseig.	5	1.9
501 Français	24	8.9
507 Langue étrangères modernes	5	1.9
510 Arts & Arts plastiques	9	3.3
550 Musique	14	5.2
570 Graphisme	3	1.1
14. Citoyenneté*		
1. Citoyen canadien	254	94.0
2. Autre	15	6.0
15. Age*		
1. 20 - 29 ans	85	31.6
2. 30 - 34 ans	90	33.5
3. 35 - 39 ans	42	15.6
4. 40 ans et plus	52	19.3
16. Scolarité*		
1. 14 à 16 ans	76	28.3
2. 17 ans	55	20.4
3. 18 ans	58	21.6
4. 19 ans et plus	80	29.7
17. Expérience totale*		
1. 0 à 2 ans	57	21.2
2. 3 à 5 ans	43	16.0
3. 6 à 8 ans	60	22.3
4. 9 à 11 ans	39	14.5
5. 12 à 14 ans	24	8.9
6. 15 à 17 ans	18	6.7
7. 18 à 20 ans	13	4.8
8. 21 à 23 ans	9	3.3
9. 24 ans et plus	6	2.2

18. Expérience totale**	Nombre	%
1. 0 à 4 ans	85	31.6
2. 5 à 9 ans	95	35.3
3. 10 à 14 ans	43	16.0
4. 15 ans et plus	46	17.1

.9. Expérience professionnelle*		
1. 0 à 2 ans	72	26.8
2. 3 à 5 ans	52	19.3
3. 6 à 8 ans	59	21.9
4. 9 à 11 ans	37	13.8
5. 12 à 14 ans	19	7.1
6. 15 à 17 ans	9	3.3
7. 18 à 20 ans	8	3.0
8. 21 à 23 ans	9	3.3
9. 24 ans et plus	4	1.5

20. Expérience professionnelle**		
1. 0 à 3 ans	83	30.9
2. 4 à 7 ans	82	30.5
3. 8 à 11 ans	55	20.4
4. 12 ans et plus	49	18.2

21. Expérience industrielle*		
0. Sans expérience (zéro)	190	70.6
1. Avec expérience (1 an et plus)	79	29.4

22. Ancienneté*		
1. Zéro ou 1 an (non-permanent)	84	31.2
2. 2 à 4 ans	64	23.8
3. 5 à 7 ans	78	29.0
4. 8 ans et plus	43	16.0

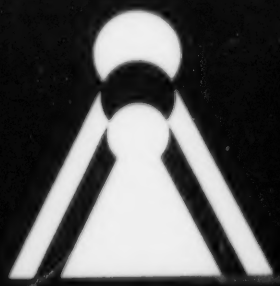
23. Ancienneté**		
0. Zéro année	60	22.3
1. Un an ou plus	209	77.7

24. Voie (Orientation)		
1. Générale	146	54.3
2. Professionnelle	123	45.7

25. Secteur		
1. Sc. et tech. biologiques	75	27.9
2. Sc. et tech. physiques	49	18.2
3. Sc. et tech. humaines et adm.	90	33.5
4. Arts et lettres	55	20.4

		Nombre	%
26.	Code CPEC*		
	0. Non-CPEC	218	81.0
	1. CPEC	51	19.0
27.	(inutilisé)		
28.	Diplôme en pédagogie		
	0. Nil	99	47.8
	1. Diplôme ENET, B. Péd., etc.	75	36.2
	2. CAPES (U. de Sherbrooke)	9	4.3
	3. CPEC	3	1.4
	4. Etudes partielles	21	10.1
29.	Diplôme en pédagogie*		
	0. Aucun diplôme (autre que le CPEC	106	51.2
	1. Diplôme achevé	84	40.6
	2. Etudes partielles (hors CPEC)	17	8.2
30.	Diplôme en pédagogie**		
	0. Sans diplôme	123	59.4
	1. Avec diplôme	84	40.6

Note: les variables 28 à 30 portent sur une sous-population de 207 enseignants. Sont exclus 42 enseignants à temps partiel et 20 enseignants nouvellement engagés en septembre 1975.



INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

Le cheminement pédagogique de la clientèle du CPEC - PERFORMA

Françoys Gagné
et
Danielle Guillet

Janvier 1976
(Révisé en juin 1976)

Document R-082

Table des matières

	pages
Introduction	1
I - Informations méthodologiques générales	2
A. Provenance des données	2
B. Codification des variables utilisées	2
C. Purification de l'échantillon	5
D. Données brutes	6
II - La Vitalité des professeurs-étudiants	7
A. Opérationnalisation du concept de "vitalité"	7
B. Trois niveaux de vitalité	8
C. Présentation et analyse des données	9
D. Conclusions	12
III - La spécialisation des professeurs-étudiants	14
A. Introduction	14
B. Notes méthodologiques	15
C. Présentation et analyse des résultats	18
D. Conclusions	26
IV - Le rythme de progression des professeurs-étudiants	27
A. Préambule méthodologique	27
B. Présentation et analyse des résultats	29
C. Conclusion	32
V - Perspectives d'achèvement des professeurs-étudiants inscrits au CPEC	36
A. Introduction	36
B. Les données de base	37
C. Opérationnalisation de l'achèvement	37
D. Analyse des résultats	39
E. Ressources nécessaires à l'achèvement des inscrits	39
F. Conclusion	42
G. Informations de dernière heure	42

Annexe A: Liste des activités du CPEC réalisées dans les collèges A et B

Annexe B: Identification des activités suivies et des crédits reçus à date par les professeurs-étudiants des collèges A et B

Annexe C: Mesures de la vitalité des professeurs-étudiants

Annexe D: Indices de spécialisation des professeurs-étudiants

Annexe E: Données brutes reliées à divers calculs statistiques

Annexe F: Données brutes sur les perspectives d'achèvement

Introduction

Ce texte a pour but d'examiner le cheminement pédagogique des professeurs-étudiants admis au CPEC dans deux collèges qui offrent ce programme depuis au moins deux ans.

Ce thème pourrait être abordé de bien des façons, car le problème se présente sous de multiples facettes. Nous avons choisi d'en explorer trois plus spécialement. Ces trois questions nous semblaient présenter une importance particulière, compte tenu des caractéristiques qui distinguent le CPEC des autres certificats offerts dans les universités québécoises.

D'abord, nous étudierons la "vitalité" des professeurs-étudiants, à l'aide d'une mesure qui s'appuie sur le nombre de semestres écoulés depuis la dernière activité suivie par le professeur au sein du CPEC. Notre second thème sera celui de la spécialisation des professeurs-étudiants. A l'aide d'une typologie élaborée "a posteriori", nous avons pu répartir les activités, donc les crédits reçus, entre quatre catégories de contenus. Nous verrons jusqu'à quel point les professeurs maintiennent un certain équilibre dans leurs choix d'activités entre les divers types offerts. Enfin, nous analyserons les rythmes de progression variables des professeurs-étudiants, en nous basant sur le nombre moyen de crédits accumulés par semestre. Nous compléterons cette analyse par un aperçu des perspectives d'achèvement de la clientèle dans un collège.

Un survol synthétique des principales observations issues de cette étude complètera ce rapport technique.

I - Informations méthodologiques générales

A. Provenance des données

Les données de base sont constituées par les activités suivies et les crédits accumulés par chaque enseignant ayant un dossier ouvert au CPEC. Une première cueillette d'informations fut effectuée vers la fin d'octobre 1975: on tira des dossiers officiels du CPEC[1] le code, le titre et le nombre de crédits pour chaque activité suivie par un enseignant inscrit au CPEC. Cette cueillette permettait de retracer les crédits accumulés jusqu'en juin 1975 inclusivement. Elle permettait également d'identifier 161 dossiers ouverts, répartis comme suit entre les trois collèges offrant le CPEC en 1974-75:

Collège A : 62
Collège B : 67
Collège C : 32

Une seconde cueillette d'informations fut effectuée en décembre 1975[2] auprès des répondants locaux des deux collèges impliqués dans cette étude, afin d'obtenir les informations correspondantes pour le semestre de l'automne 1975. Elle permit d'ajouter 22 nouveaux dossiers, soit 8 dans le collège A et 14 dans le collège B.

Nous n'avons retenu que les 151 dossiers de deux collèges, seules institutions où une étude longitudinale des cheminements était possible.

B. Codification des variables utilisées

L'opération "nettoyage" fut longue et complexe: chaque élément d'in-

---

1 Nous tenons à remercier Mme Pauline Moore et Mme Pierrette Lafrance de l'Université de Sherbrooke pour leur aimable collaboration, de même que Mlle Lizotte, de l'INRS-Education, qui s'est chargée du fastidieux travail d'extraction des données.

2 Il aurait fallu attendre jusqu'en février 1976 la transcription dans les dossiers officiels du CPEC de ces informations. D'où la nécessité d'aller recueillir ces informations à la source.

formation enregistré posait des problèmes particuliers qu'il fallait solutionner, souvent en reconstruisant des systèmes de codage différents de ceux en vigueur dans les documents officiels du CPEC.

1. Première typologie des activités

Une première dichotomie sautait aux yeux, du moins dans le collège A: d'une part les "sessions", et d'autre part les "supervisions". Nous avons adopté cette distinction. En voici une description sommaire.

a) Les sessions

C'est le type le plus courant, par le biais duquel s'accumule le plus grand nombre de crédits. C'est ce qui s'approche le plus de l'enseignement régulier. Ce sont des activités d'apprentissage très structurées, offertes à tous les professeurs, décrites par un thème précis, s'adressant nécessairement à un groupe. C'est par les "sessions" qu'on illustrera spontanément le programme du CPEC.

b) Les supervisions

Dans le collège A du moins, les supervisions sont des activités habituellement bien distinctes des sessions, s'apparentant surtout au tutorat. Elles font suite habituellement à une session, et constituent sa "relance". Elles s'effectuent habituellement individuellement ou en très petits groupes.

Dans le collège B, les supervisions s'apparentent dans l'ensemble au modèle ci-dessus, mais sont insérées à l'intérieur du programme des "sessions", plutôt que de constituer des activités distinctes, optionnelles et pouvant recevoir un nombre de crédits variable selon le plan de travail de chaque individu.

2. Titrage des activités

Dans certains cas, une même activité ne portait pas toujours le même titre dans les dossiers d'étudiants. Dans d'autres cas, deux activités différentes portaient des titres pouvant prêter à confusion. Enfin, certains titres reflétaient plus ou moins bien le contenu de l'activité. Un nettoyage s'imposait.

3. Découpage des semestres

L'année académique universitaire se découpe en trois sessions: automne (septembre à décembre), hiver (janvier à avril) et été (mai à août). L'année académique collégiale se découpe en deux semestres: automne (août à décembre) et hiver (janvier à juin). Quel système adopter?

Parce que la planification locale des activités de perfectionnement se moulait sur le calendrier pédagogique, parce qu'il n'y avait pas à proprement parler d'activités estivales de perfectionnement comparables aux "cours d'étés" des collèges ou des universités, parce que le nombre d'activités n'était pas assez élevé pour justifier un découpage plus fin, nous avons adopté la dichotomie collégiale. En règle générale, nous identifierons les semestres comme suit: les lettres EA (été-automne) ou HP (hiver-printemps), suivies des deux derniers chiffres de l'année.

4. Le codage des activités

L'administration du CPEC avait élaboré un système de codification des activités que nous avons jugé totalement inutilisable, entre autres raisons parce que le code d'une même activité variait d'un professeur-étudiant à l'autre selon le moment où se situait l'activité dans le cheminement pédagogique de l'individu. Nous avons adopté un code numérique de quatre chiffres qui transmet trois informations:

a) les deux premiers chiffres donnent la position séquentielle de l'activité parmi toutes les activités réalisées dans un collège donné depuis son adoption du programme CPEC;

b) le troisième chiffre identifie le collège[1];

c) le quatrième chiffre indique le nombre de crédits normalement[2] (ou majoritairement) rattaché à l'activité.

---

1 Si le nombre de collèges devait dépasser dix, on pourrait utiliser une lettre plutôt qu'un chiffre.

2 Un professeur-étudiant peut occasionnellement recevoir plus (ou moins) de crédits que ses collègues, tout particulièrement s'il s'agit d'une supervision.

Ainsi, le code 1712 identifie la 17ème activité organisée au collège A, valant 2 crédits[1].

On trouvera dans l'annexe A la liste des activités tenues dans les collèges A et B. Outre le titre de l'activité, apparaissent également son code d'identification, le semestre à l'intérieur duquel s'est tenue la plus grande partie de l'activité, un code alphabétique qui résume le titre de l'activité à l'aide d'abbréviations, le nombre de participants qui ont reçu des crédits pour l'activité en question, de même que le nombre total de crédits/étudiants produits par l'activité. Signalons que les deux dernières colonnes ne donnent pas des chiffres officiels et finaux: des possibilités d'erreurs administratives au moment de la transcription des informations dans les dossiers, ou encore des entrées en suspens pour diverses raisons administratives, pourraient modifier légèrement ces chiffres, surtout dans le cas des activités faites durant les semestres HP-75 et EA-75.

C. Purification de l'échantillon

Au point de départ, l'échantillon était constitué de 151 noms de professeurs-étudiants ayant un dossier ouvert au CPEC, soit 70 dans A et 81 dans B. Nous avons réduit l'échantillon B à 76 en éliminant 5 noms de personnes, toutes admises depuis au moins deux semestres, mais qui n'avaient aucun crédit d'inscrit dans leur dossier.

De plus, en opérant la transcription des informations, nous avons constaté que huit professeurs-étudiants n'avaient d'inscrit dans leur dossier que leur participation à l'Institut des Collèges Communautaires du Canada (code 0006) en juin 1974. Considérant que ces personnes n'avaient

---

[1] La seule exception à ce système est l'Institut des Collèges Communautaires du Canada (ICCC), une activité marginale dans le programme du CPEC, à laquelle nous avons attribué le code séquentiel "00", ainsi qu'un code '0' dans la troisième position pour signifier qu'elle n'a pas eu son origine dans un collège en particulier.

rien fait d'autre dans le cadre du CPEC, ni avant, ni depuis cette activité très marginale, nous avons préféré les exclure de cette étude. Sept d'entre eux étant du collège A et l'autre du collège B, l'échantillon est réduit à 138 personnes, dont 63 dans A et 75 dans B.

D. Données brutes

Les données brutes ayant servi à construire les divers types de cheminements pédagogiques sont consignés dans l'annexe B, séparément pour les professeurs-étudiants des deux collèges. Dans ces tableaux à double entrée, les rangées correspondent aux étudiants et les colonnes aux activités. Chaque étudiant est représenté par un code numérique attribué par nous à son dossier au moment de la cueillette des données. L'ordre des sujets est celui de l'ordre alphabétique des noms propres. Quant aux activités, elles sont représentées par leur code d'identification (cf. annexe A). Pour chaque étudiant, on indique l'activité suivie à l'aide d'un chiffre, dans la colonne appropriée, qui correspond au nombre de crédits reçus. A la droite des tableaux est indiqué le nombre total d'activités suivies et de crédits accumulés par chaque étudiant.

II - La Vitalité des professeurs-étudiants

Les structures du CPEC sont très souples: une fois admis, un professeur peut progresser à travers son programme d'activités à son propre rythme. On peut aisément imaginer que les rythmes de progression pourront varier considérablement d'un individu à l'autre. Mais il y a plus que le rythme de progrès. Il y a également la possibilité qu'en cours de route un professeur-étudiant abandonne, pour quelque raison que ce soit, la poursuite de son programme de perfectionnement.

Rien n'est prévu actuellement pour permettre à un professeur-étudiant de signifier officiellement son retrait du CPEC. En conséquence, aucun dossier n'a encore été fermé depuis le lancement de ce programme expérimental. Il n'en reste pas moins que le problème de la "vitalité" des candidats doit être posé dans le cas du CPEC tout autant qu'à l'endroit de n'importe quel autre programme de perfectionnement. La minimisation des contraintes oblige même à se préoccuper encore plus qu'ailleurs de la vitalité des participants.

A. Opérationnalisation du concept de "vitalité"

Ce concept de vitalité que nous voulions mesurer, dont le concept de "drop-out" constitue une sous-catégorie, devait être opérationnalisé de façon telle qu'il ne soit pas confondu avec celui du "rythme" de progression. A partir de l'examen préliminaire de divers tableaux de données brutes, où nous avions remarqué que certains professeurs-étudiants n'avaient pas participé à des activités de perfectionnement depuis 2, 3, 4 ou même 5 semestres, tandis que d'autres accumulaient des crédits durant chacun des semestres écoulés depuis leur admission, il nous a semblé que le critère du nombre de semestres écoulés depuis la dernière activité suivie pouvait constituer un indicateur valable de la vitalité des individus au sein du programme. Nous l'avons finalement retenu. De plus, nous avons jugé que ce critère empirique devait être appliqué de la même façon pour les professeurs-étudiants

des deux collèges, même s'il devait pénaliser légèrement les enseignants du collège B, comme nous le verrons plus bas.

B. Trois niveaux de vitalité

A l'aide de cette "règle à mesurer", nous avons examiné les dossiers de tous les individus, sans nous préoccuper de leur appartenance institutionnelle. Cet examen nous a conduits à distinguer trois niveaux de vitalité.

1. Les ACTIFS

Ils ont suivi au moins une activité au cours d'au moins l'un des deux derniers semestres (HP-75 ou EA-75).

2. Les individus INACTIFS

Ils n'ont pas participé à une seule activité depuis 3 semestres ou plus, i.e. depuis au moins un an et demi. Une aussi longue période d'inactivité nous semble suffisante pour assimiler ces individus aux "drop-outs" du système scolaire régulier. Notons que seuls les enseignants admis au CPEC[1] depuis au moins 4 semestres peuvent techniquement être jugés "inactifs".

3. Les individus en HIBERNATION

C'est le groupe intermédiaire entre les ACTIFS et les INACTIFS. Plus opérationnellement, il s'agit des professeurs-étudiants qui n'ont pas participé à des activités depuis 2 semestres. De nouveau, l'accès à cette catégorie est conditionné par le moment d'admission au CPEC[1] : elle doit dater d'au moins 3 semestres, sinon le professeur-étudiant sera automatiquement considéré ACTIF.

Les tableaux placés dans l'annexe C illustrent l'accumulation de crédits par semestre pour chacun des professeurs-étudiants des deux collèges.

---

[1] Nous avons convenu de faire coincider le moment d'admission avec le semestre où a eu lieu la première activité de perfectionnement suivie par l'enseignant.

Un total de crédits, un code de vitalité, une moyenne semestrielle et un code de rythme complètent la rangée d'informations fournies pour chaque professeur-étudiant. Les deux dernières colonnes seront utilisées dans la section IV du présent rapport.

C. Présentation et analyse des données[1]

L'essentiel des données sur la vitalité des professeurs-étudiants se trouve résumé dans le Tableau 1, qui répartit les professeurs-étudiants par semestre d'admission, par degré de vitalité (I = inactif; H = hibernation; A = actif) et par collège. Les zones ombrées masquent les espaces où des données ne peuvent pas apparaître, compte tenu de notre définition opérationnelle de chacun des trois types. On remarquera que le collège B se distingue par son entrée en opération hâtive et par l'absence d'activités de perfectionnement durant le semestre EA-74 (S-5), ce qui nous a obligés à allonger d'un semestre les zones ombrées, de façon à ne pas pénaliser les enseignants de ce collège.

Voici les principales observations que nous dégageons du Tableau 1.

1. Sur 122 professeurs admis au CPEC et encore à l'emploi de ces deux collèges, près de 80% pouvaient être considérés comme ACTIFS, selon

---

[1] Une version préliminaire de ce rapport fut remise en mars dernier aux répondants locaux des collèges impliqués, afin de recueillir leurs commentaires, soit des corrections possibles aux données ou aux observations, soit des hypothèses interprétatives.

Il s'est avéré que les dossiers administratifs où nous avions puisé nos renseignements n'étaient pas tout à fait conformes aux dossiers locaux. De plus, les dossiers n'indiquaient pas certains départs d'enseignants.

A l'aide des informations fournies par les répondants locaux des deux collèges inclus dans cette étude, nous avons pu corriger nos tableaux de données brutes. Ces corrections expliquent l'écart entre les totaux échantillonnaux mentionnés dans la section I et ceux des sections ultérieures de ce rapport technique.

Nous remercions vivement les répondants locaux d'avoir effectué les fouilles nécessaires pour assurer une meilleure exactitude des données.

Tableau 1

Répartition par semestre d'admission et par degré de vitalité des professeurs-étudiants des collèges A et B

Semestre d'admission	Collège A				Collège B			
	I	H	A	Total	I	H	A	Total
S-1 (EA-72)	-	-	-	-	5	2	5	12
S-2 (HP-73)	-	-	-	-	4	1	5	10
S-3 (EA-73)	4	0	15	19	0	0	1	1
S-4 (HP-74)	1	0	5	6		8	11	19
S-5 (EA-74)		2	16	18		-	-	-
S-6 (HP-75)			8	8			9	9
S-7 (EA-75)			8	8			12	12
Total N	5	2	52	59	9	11	43	63
Total %	8.5	3.4	88.1	100	14.3	17.5	68.2	100

Cumul des deux collèges

	I	H	A	Total
N	14	13	95	122
%	11.5	10.7	77.9	100.0

notre définition opérationnelle, au terme du semestre EA-75. Le dernier 20% se répartissait à peu près également entre les deux autres catégories: HIBERNANTS (11%) et INACTIFS (12%).

2. Si l'on exclut les 37 personnes des semestres HP-75 et EA-75, trop récemment admis pour pouvoir être codés H ou I, il reste 68% (58 sur 85) d'individus actifs.

3. Notre critère d'inactivité nous semble large en ce qu'il requiert au moins un an et demi d'inactivité pour que ce code soit attribué. Pourtant, 11% des professeurs admis le reçoivent. De plus, ce pourcentage grimpe à 29% (14 sur 48) des personnes qui peuvent recevoir ce code.

4. Dans le collège A, 16% des admis qui pourraient ne pas être actifs, ne le sont pas effectivement; dans le collège B, le pourcentage correspondant est 48%, soit 20 (H + I) sur 42 admis.

5. Dans le collège A, les cinq (5) INACTIFS représentent 20% de ceux (N = 25) qui pourraient l'être; dans le collège B, les neuf (9) INACTIFS représentent 39% de ceux qui pourraient l'être.

Compte tenu des observations qui précèdent, on pourrait conclure que le problème des "drop-outs" n'est pas négligeable, puisqu'il compte pour 29% (14/48) des sujets suffisamment anciens pour être "éligibles" à la catégorie des INACTIFS.

Ceci dit, il faut immédiatement introduire une nuance importante: la date d'entrée officielle de l'institution au sein du programme du CPEC. Signalons d'abord que l'Université de Sherbrooke n'a reçu qu'en décembre 1974 de la DGES une confirmation définitive de l'acceptation du programme du CPEC tel que soumis, soit près d'un an et demi après le début de la période expérimentale de trois ans fixée par cette même DGES dans la lettre de confirmation. Ce n'est de fait qu'à l'automne 1973 dans un cas (A) et qu'à l'été 1974 dans l'autre qu'on a pu confirmer aux professeurs-étudiants que les activités suivies seraient "probablement" créditées à l'intérieur du CPEC. Avant cette date, le projet était dans l'air, mais comme "projet" simplement. Certes, des activités avaient déjà été tenues selon

la formule proposée dans le dossier de présentation du CPEC, mais elles étaient présentées localement comme activités de perfectionnement "ad hoc", inscrites dans une philosophie de perfectionnement continu en cours d'emploi.

De plus, l'intégration du collège B au projet PERFORMA ne s'est pas opérée sans heurts: ce collège fut le théâtre d'une vive réaction de la part du syndicat local des professeurs, qui voyait là une manoeuvre indirecte de la part du MEQ pour amorçer l'application du Règlement Numéro Quatre sur la certification des enseignants. Ces "complications puerpérales" expliquent l'absence d'activités au cours du semestre EA-74. Finalement, ce collège n'a pu démarrer normalement qu'à l'hiver 74-75 (HP-75).

En raison de ce contexte historique, il faut interpréter avec circonspection les taux d'INACTIFS observés, surtout ceux des trois (ou quatre) premiers semestres, dans la mesure où le terme "drop-out" n'a de sens qu'en autant qu'on fut "drop-in" antécédemment!

D. Conclusions

1. Observation générale

Entre autres commentaires reçus de la part des répondants locaux, certains ont remis en question l'équation: INACTIFS = drop-outs, expliquant que les structures du CPEC ont justement été conçues pour permettre aux professeurs-étudiants de poursuivre leur perfectionnement à leur propre rythme, politique qui s'inscrit dans une perspective de perfectionnement continu, dont le CPEC constitue un premier chaînon concret.

Cette conception cadre mal, selon nous, avec la nature même du CPEC, un certificat de 30 crédits, donnant l'équivalent d'une année d'études, mis sur pied en grande partie parce qu'on avait noté l'absence de toute formation académique en pédagogie chez une forte majorité (environ 80%) des enseignants du niveau collégial. La formule adoptée le fait percevoir aux yeux de la clientèle (et aux nôtres) avant tout comme un programme circonscrit dans le temps, d'envergure assez limitée, donc susceptible d'être complété dans des délais "raisonnables", par exemple en moins de cinq ans. De plus, s'il était vraiment perçu comme "entreprise

continue", il y aurait nécessairement une certaine continuité dans la démarche, continuité qui s'associe mal avec des "absences" durant trois semestres ou plus.

Bref, nous nous croyons justifiés de considérer les individus INACTIFS comme des cas de "dropping-out" du système, sous réserve que l'avenir fasse apparaître une nouvelle catégorie: les cas de RESSUSCITATION, i.e. de reprise des activités après une longue absence, dont nous n'avons observé jusqu'ici aucun exemple dans les deux collèges étudiés.

2. Informations de dernière heure

Le texte qui précède fut rédigé en février 1976. Au moment d'effectuer la révision finale du document, nous venions de terminer un sondage auprès de la clientèle du CPEC. A l'occasion de ce sondage, nous avons inclus dans l'échantillon du collège A 8 personnes qui faisaient partie (avant les corrections) des groupes INACTIF ou HIBERNANT. Sept d'entre elles furent rencontrées. Lorsqu'on a demandé à ces professeurs s'ils se considéraient toujours inscrits au CPEC, 6 ont répondu OUI et le septième a répondu NON en précisant cependant qu'il s'agissait d'un abandon temporaire. De plus, quatre des six répondants ont suivi une activité au printemps 1976, ce qui les réintègre parmi les sujets ACTIFS.

Ces informations de "dernière heure" nous forcent à réviser complètement notre interprétation des trois niveaux de vitalité, surtout en ce qui a trait aux INACTIFS. Elles permettent surtout de mettre en évidence l'absence quasi-totale, du moins jusqu'à présent, de "drop-outs" au sens traditionnel du terme. Si cette tendance devait se poursuivre, le programme du CPEC pourrait devenir un exemple probablement unique d'un programme qui a su conserver la quasi-totalité de sa clientèle.

Faut-il faire disparaître cette vérification de la vitalité de la clientèle? Sûrement pas. Dans la mesure où cet indice pourrait caractériser de façon spéciale le programme du CPEC, il importe de poursuivre la cueillette des données. Le construit que nous avons défini devra cependant être utilisé avec prudence, ainsi que nous venons de le constater.

III - La spécialisation des professeurs-étudiants

A. Introduction

Les activités offertes aux professeurs-étudiants dans le cadre du CPEC couvrent un large éventail de sujets reliés plus ou moins directement à la tâche d'enseignement: opérationnalisation des objectifs, présentation de diverses méthodes ou techniques pédagogiques, docimologie, initiation aux média audio-visuels, techniques d'animation de groupes, activités de croissance personnelle, etc...

La formule du CPEC laisse au professeur-étudiant libre choix face à cet eventail de possibilités: il n'existe ni "cours" prérequis ni bloc d'activités obligatoires. Cette très grande souplesse ouvre toute grande la porte au phénomène de la spécialisation: un professeur-étudiant a la possibilité de concentrer tous ses crédits dans un même secteur d'activités.

Cette spécialisation, en supposant qu'elle se produise, est-elle désirable? La réponse à cette question nous semble dépendre de la nature du programme. S'agit-il d'un programme de formation en pédagogie, qui vise à combler une carence observée chez près de 80% des enseignants du collégial, ou d'un programme de perfectionnement qui permet à des enseignants d'accroître en cours d'emploi leurs connaissances et habiletés pédagogiques? Les arguments qui militent en faveur de l'une ou l'autre hypothèse sont nombreux et le moins qu'on puisse dire c'est que la réponse n'est pas simple, même si le poids des arguments semble faire pencher la balance vers la seconde hypothèse. De toute façon, ce n'est pas le lieu ici de faire le point sur ce débat.

Le lien entre cette question et le problème de la spécialisation s'établit selon nous comme suit. Dans un programme de formation "pur", on se préoccupe généralement de sensibiliser les étudiants aux divers champs de connaissances que le terme "sciences de l'éducation" chapeaute. Dans ce cas, une spécialisation hâtive n'apparaît pas souhaitable.

Dans un contexte de perfectionnement "pur", cette préoccupation disparaît pour laisser plus libre jeu aux besoins des individus désireux de se perfectionner.

Etant donné l'ambiguité, du moins à nos yeux, du statut du CPEC sur ce plan, nous avons jugé utile d'examiner de plus près le phénomène de la spécialisation. Ajoutons qu'on nous avait de plus rapporté l'inquiétude d'observateurs extérieurs face à une sur-spécialisation possible, en raison de la très grande latitude laissée aux professeurs-étudiants dans le choix de leurs activités.

B. Notes méthodologiques

1. Les concentrations

Les sessions du CPEC dans les deux collèges étudiés ont servi à construire un cadre typologique comportant deux secteurs, chacun subdivisé en deux catégories. Le Tableau 2 identifie ces secteurs (TÂCHE et PERSONNE) et les catégories de chacun; il illustre également le regroupement des sessions des deux collèges selon ce cadre typologique. Outre l'identification par les codes numérique et alphabétique des sessions appartenant à chaque catégorie, on a pour chaque collège le nombre d'activités et de crédits associés à chaque catégorie.

2. L'opérationnalisation du concept de spécialisation

Ce concept s'est révélé un des plus compliqués à opérationnaliser. Voici quelques problèmes.

a) Deux bases de comparaison sont possibles: d'une part, la proportion des crédits dans une section par rapport aux crédits totaux accumulés et, d'autre part, la proportion des crédits dans une section par rapport aux crédits "possibles" dans cette section.

b) Qu'entend-on par crédits "possibles"? Ce sont les crédits correspondant aux activités qu'un professeur peut prendre. Par exemple, un professeur ne peut pas suivre deux fois la même activité, lorsqu'elle est répétée. Dans le collège B, où il y a plusieurs cas de répétitions d'activités, il devient particulièrement important de tenir compte des crédits "possibles".

Tableau

Distribution des sessions de perfectionnement[1] des collèges A et B selon les secteurs et sections du cadre typologique élaboré empiriquement

Secteur	Catégorie	A		B		N. activ.		N. crédits	
		Code numérique	Code alphabét.	Code numérique	Code alphabét.	A	B	A	B
Composante TÂCHE	Organisation et méthodes	0313	METHO.PEDA.			9	7	12	21
		0711	ENS.MODUL.	0223	DESIGNING				
		0911	OBJECTIFS	0423	EDDEMAPP				
		1211	SEMI.L'ETU.	0625	OBJPEDA				
		1712	PLAN.INTENS	0823	ETUCEGEP				
		1811	PLAN.OBJ.	0923	ENSPROG				
		1911	PLANTEKMES	1023	PLANIFOBJ				
		2611	SEMI.CEGEP	1521	ADSITFORM				
		2811	SURVOLMETHO						
	Média	0213	AUDIOVISUEL	0325	T.V.I-1	4	3	11	15
		0811	PHOTO-1	0725	T.V.I-2				
		1615	T.V.EDUC.	1125	T.V.II-1				
		2912	PHOTO-2						
Composante PERSONNE	Relations humaines[2]	0116	AUTO.EVAL.	0126	TRAVEQUI-1	5	3	12	17
		1012	SUPTRAVEQ	0526	TRAVEQUI-2				
		1311	TUTORAT	1325	TRAVEQUI-3				
		1512	ANIM-1						
		3011	ANIM.II						
	Croissance personnelle	0413	CROISPERS			5	1	12	2
		0513	CREAEXPE	1422	PROFMOI-1				
		1112	VIE-GROUPE						
		1412	SYNECTIQUE 1						
		2712	SYNECTIQUE 2						
					TOTAUX:	23	14	47	55

[1] Les codes numérique et alphabétique permettent de retracer aisément dans l'annexe A le titre complet de la session.

[2] Les répondants locaux du collège B ont signalé que l'activité 1422 devrait être transférée dans la catégorie "croissance personnelle". Nous n'avons pas repris les calculs, en raison du caractère mineur de ce changement.

Le terme "crédits possibles" signifie crédits théoriquement possibles: tout dépend du nombre de places disponibles, du dédoublement de l'activité ou de sa reprise. En pratique, il n'y a pas spécialisation exagérée si un professeur prend tous les crédits possibles dans une catégorie, en autant que ce "tout" demeure un pourcentage relativement restreint de ses crédits totaux.

Bref, si on veut un indice d'intérêt, les crédits possibles sont utiles pour tracer un portrait clinique. Si on veut surtout vérifier la présence d'excès, les proportions des crédits totaux suffisent. Si on veut vérifier les carences, il faut les deux, car il se peut qu'une petite proportion des crédits totaux corresponde à un gros pourcentage des crédits possibles. En d'autres termes, le professeur ne pouvait en prendre plus dans la catégorie en question.

c) Il y a aussi le problème de l'utilisation du nombre d'activités vs l'utilisation du nombre de crédits. Nous avons choisi ce dernier.

d) Il y a enfin le problème de la grosseur relative des quatre catégories. Par exemple, dans le collège B, la section I-B regroupe passablement moins de crédits (N = 15) que la section I-A (N = 21); de plus, ces nombres varient selon les "possibilités" de chaque individu.

Comme première démarche d'analyse, nous avons calculé la représentation par catégorie de chacun des sujets de l'échantillon en utilisant les deux bases. Ces calculs se trouvent dans l'annexe D. On y trouve les N et % correspondants, par catégorie, de même qu'un regroupement par secteur (Tableau D-3) pour les professeurs du collège A, où un tel regroupement a du sens. Le regroupement par secteur n'est pas fait pour la base "crédits possibles" qui a peu servi dans les calculs subséquents.

3. Délimitation de l'échantillon[1]

Pour qu'on puisse juger s'il y a spécialisation ou non, il faut

---

[1] Les corrections remises par les répondants locaux auraient exigé une révision de l'annexe D, une reprise de tous les calculs et une correction des tableaux de résultats et ce, pour intégrer quatre personnes, dont une seule constitue un cas de sur-spécialisation au-delà de 15 crédits (18 dans le secteur I et 6 dans le secteur II). Compte tenu de l'ampleur du travail impliqué pour introduire des modifications somme toute minimes, nous avons préféré nous limiter à la présente note explicative.

qu'un minimum de crédits aient été accumulés. Aussi, nous avons limité cette analyse aux seuls professeurs qui avaient plus de 10 crédits. Il y en a 28 dans le collège A et 16 dans le collège B. De plus, nous n'avons tenu compte que des sessions et non des supervisions. Deux raisons. D'abord, l'analyse des supervisions n'était pas assez avancée pour permettre leur codification sûre dans notre système typologique. De plus, les informations recueillies à date laissaient prévoir que la codification ne serait pas facile, du moins dans le collège A. De toute façon, les supervisions ne comptent que pour 18% (103 sur 582) des crédits accumulés par les 28 cas retenus dans le collège A[1].

C. Présentation et analyse des résultats

Nous allons analyser séparément les deux collèges. Dans chaque cas, nous allons d'abord examiner rapidement les données recueillies selon la base des crédits "possibles". Etant donné que notre objectif vise avant tout à vérifier la présence de problèmes ou d'excès, plutôt que l'examen clinique des intérêts variables des individus, nous nous attarderons peu à ce groupe de données. Nous poursuivrons avec l'analyse plus poussée de la répartition des crédits par rapport au total accumulé par le biais des sessions.

1. Le cas du collège A

a) Répartition selon les crédits "possibles"

Le Tableau 3 part des pourcentages qui se trouvent dans la partie de gauche du Tableau D-1 de l'annexe D. Voici nos observations sur ce tableau.

1) Les distributions sont très étendues, comme en témoignent les écarts-types très grands. Dans chaque catégorie, il y a des gens qui n'ont rien pris (et qui auront également 0% sur la base de leurs crédits totaux) et des gens qui ont pris toutes les activités ou presque offertes dans l'une ou l'autre des catégories. Notons qu'il n'est arrivé qu'une seule fois (dans la catégorie I-B) qu'un sujet ne pouvait prendre aucune activité.

---

[1] Nous avons également exclus l'activité ICCC, ce qui ne touche cependant qu'un individu.

Tableau 3

Répartition de l'échantillon de 28 professeurs de A selon le % de crédits accumulés dans chaque catégorie par rapport au total des crédits possibles

Intervalles	Catégories							
	I-A		I-B		II-A		II-B	
	N	%	N	%	N	%	N	%
0 - 9%	1	3.6	10	35.8	5	17.8	5	17.8
10 - 19%	1	3.6	6	21.4				
20 - 29	3	10.7	3	10.7			1	3.6
30 - 39	2	7.1	2	7.1	1	3.6	4	14.3
40 - 49	1	3.6	1	3.6				
50 - 59	7	25.0	3	10.7	10	35.7	7	25.0
60 - 69					3	10.7	4	14.3
70 - 79	4	14.3	1	3.6	4	14.3	3	10.7
80 - 89	6	21.4	2	7.1	1	3.6	1	3.6
90 - 109	3	10.7			4	14.3	3	10.7
Total	28	100	28	100	28	100	28	100
Moyenne	60.4%		24.0%		54.3%		49.9%	
Ecart-type	27.0		28.0		30.5		30.1	
Moyenne des crédits possibles	11.0		8.7		9.2		6.7	

2) Au niveau de l'individu, le pourcentage peut constituer un indice <u>grossier</u> de son intérêt pour la catégorie en question, surtout au niveau des cas extrêmes (près de 0% ou de 100%). Mais, trop de facteurs influencent l'inscription à une activité pour que ce soit un indice précis, d'autant plus que les petits nombres obtenus peuvent faire grandement fluctuer ces pourcentages. Par exemple, un individu qui n'aurait rien pris jusqu'ici dans I-B (Média), alors que 8 crédits étaient possibles, et qui prendrait une activité de 3 crédits dans cette catégorie, passerait brusquement de 0% à 27% (3 sur 11), ce qui le placerait plus haut que la moyenne du groupe (24%). Bref, il faut prendre ces pourcentages avec un "grain de sel".

Au niveau des moyennes (M) de catégories, on peut également dire qu'il y a là un indice très sommaire d'intérêt relatif des groupes d'individus. Mais il faut postuler qu'ils ont eu leur mot à dire dans le choix des activités qui composent l'inventaire (on ne peut pas parler de "programme") des sessions réalisées dans ce collège. Sachant en effet que la popularité des sessions déterminera dans une certaine mesure le dédoublement des groupes ou la répétition de l'activité, ce qui augmentera le pourcentage calculé à partir des crédits "possibles", on peut parler d'un "attrait" sensiblement équivalent de trois des quatre catégories, ainsi que d'un attrait nettement moindre des sessions de la catégorie Média.

3) On remarquera dans trois catégories, des sous-groupes importants d'individus qui semblent peu intéressés par les sessions de la catégorie en question, ce qui n'est pas le cas pour la catégorie I-A. Pour I-A, les pourcentages élevés observés, malgré un nombre moyen plus grand qu'ailleurs de crédits possibles, s'expliquent surtout par des sessions à forte inscription offertes en HP-75 et EA-75 surtout aux "anciens" du groupe CPEC local[1]. Les cas de % faibles ou nuls peuvent être interprétés comme de la spécialisation par la négative (aversion). Sauf pour la catégorie Média, ces cas de carences ne se retrouvent que chez des professeurs-étudiants qui n'ont pas accumulé plus de 15 crédits en sessions. Quant aux cas de carences dans la catégorie Média, on peut difficilement leur accorder la même importance que pour les autres catégories, dans la mesure où l'utilisation des média est, d'une part, loin d'être généralisée dans les cours du niveau collégia, et, d'autre part, sûrement moins essentielle à la formation pédagogique, compte tenu de la multiplicité d'autres méthodes et techniques disponibles pour structurer l'environnement pédagogique des étudiants.

b) Répartition selon les crédits totaux

Le Tableau 4 présente des données similaires au Tableau 3, mais les pourcentages y sont calculés sur la base du total des crédits accumulés par l'individu grâce à des sessions. On note l'addition de pourcentages cumulés par secteur, permettant une vue encore plus globale du phénomène de la spécialisation. Voici nos observations.

1) Au niveau le plus global, soit les pourcentages moyens (M)

---

[1] On a même fait libérer l'horaire de ce "noyau" durant 2 demi-journées au cours du semestre EA-75 pour faciliter l'organisation de sessions durant les jours de semaine.

Tableau 4

Répartition de l'échantillon de 28 professeurs de A selon le total des crédits accumulés dans des sessions

Intervalles	Catégories								Secteurs			
	I-A		I-B		II-A		II-B		I		II	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
0 - 9%	1	3.6	16	57.1	5	17.9	5	17.9			1	3.6
10 - 19	4	14.3	6	21.4	1	3.6	8	28.6	1	3.6	2	7.1
20 - 29	4	14.3	1	3.6	6	21.4	12	42.9	1	3.6	1	3.6
30 - 39	5	17.9	3	10.7	7	25.0	3	10.7	6	21.4	4	14.3
40 - 49	6	21.4			7	25.0			4	14.3	7	25.0
50 - 59	4	14.3	1	3.6	2	7.1			6	21.4	5	17.9
60 - 69	3	10.7							6	21.4	5	17.9
70 - 79	1	3.6	1	3.6					1	3.6	2	7.1
80 - 89									2	7.1	1	3.6
90 - 100									1	3.6		
Total	28	100	28	100	28	100	28	100	28	100	28	100
Moyenne	39.7%		13.3%		29.7%		17.5%		53.1%		46.9%	
Ecart-type	18.1		17.6		16.7		10.3		19.2		19.2	

par secteur, l'équilibre ressort quasi-parfaitement (53% vs 47%). La composante TÂCHE est couverte de façon équivalente à la composante PERSONNE. Ceci ne concerne pas les individus autant que les organisateurs locaux du programme.

2) Si on passe aux individus, mais en demeurant au niveau plus global des secteurs, on note cependant d'assez fortes variations autour de cette moyenne. Par exemple, un individu a moins de 20% de ses crédits dans le secteur I, alors qu'un autre a plus de 90% de ses crédits dans le secteur II. Il faut noter que parmi ces 28 sujets il y en a qui n'ont que 11 crédits d'accumulés, tandis que d'autres en ont 27. On devrait s'attendre à ce que les cas de plus grand déséquilibre se retrouvent plutôt parmi les professeurs-étudiants moins avancés, qui ont eu moins de choix, donc moins de chances de diversifier leur formation. Est-ce le cas?

Nous avons calculé un coefficient de corrélation ('r' de Pearson) entre, d'une part, le nombre de crédits accumulés, et d'autre part, un indice de déséquilibre, soit l'écart entre les pourcentages des deux secteurs[1]. Le coefficient obtenu est -0.46 (dl = 26; p = .02). Il indique un lien net entre les deux variables dans la direction prévue: les professeurs qui ont accumulé plus de crédits ont une distribution plus équilibrée. On peut visualiser encore mieux cette tendance à l'aide du Tableau 5. Nous avons défini arbitrairement un seuil de déséquilibre, soit une répartition où le plus grand pourcentage est supérieur à 67%. On constate qu'aucun professeur-étudiant avec plus de 15 crédits ne tombe dans le groupe "déséquilibré". Si le coefficient de corrélation mentionné plus haut n'est pas plus élevé, c'est tout simplement parce qu'il y a une bonne moitié (9 sur 17) de gens déjà "équilibrés" parmi ceux qui n'ont pas dépassé 15 crédits.

En ce qui concerne le problème de la spécialisation dans le collège A, nous pouvons donc conclure:

1) qu'une certaine proportion des professeurs manifestent des intérêts pour l'une ou l'autre des catégories ou pour l'un ou l'autre des deux secteurs (cf. annexe D, Tableau D-1);
2) qu'au niveau des catégories il y a plus souvent des cas de non-intérêt que des cas de sur-spécialisation (cf. Tableau D-1);

Tableau 5

Distribution des 28 profs de A selon leur n. de crédits accumulés et le déséquilibre de leur répartition entre les 2 secteurs

	≤15 créd.	>15 créd.	
Equilibre (≤ 67 vs 33)	9	11	20
Déséquilibre (> 67 vs 33)	8	-	8
	17	11	28

$X^2 = 7.07$; dl = 1; $p < .01$

[1] On trouvera dans l'annexe E les données brutes ayant servi à ce calcul.

3) que les quelques cas de déséquilibre prononcé se retrouvent exclusivement chez les professeurs-étudiants qui n'ont pas dépassé la moitié de leurs crédits (cf. Tableau 5);

4) qu'en conséquence, nous ne voyons rien d'excessif dans la répartition des activités choisies par les professeurs-étudiants du collège A.

2. Le cas du collège B

a) Base des crédits possibles

Le Tableau 6 présente des données comparables à celles du Tableau 3 Voici nos principales observations.

1) C'est dans la catégorie I-A (Organisation et méthode) que le pourcentage moyen est le plus faible, laissant croire que ces activités présentaient moins d'attrait. Pourtant, c'est là que le choix était le plus grand.

2) Les activités de la catégorie II-A (Relations humaines) ont semblé présenter un attrait particulièrement grand, si l'on en juge par le pourcentage élevé (79% des crédits possibles ont été pris). Pourtant, c'est la catégorie où le choix était le moins grand.

3) La distribution bizarre pour la catégorie I-B (Média) s'explique par le fait que deux activités seulement étaient possibles, chacune valant 5 crédits. La distribution identifie simplement ceux qui n'ont rien pris, ceux qui n'en ont pris qu'une (50%) et ceux qui ont suivi les deux (100%).

b) Base des crédits totaux

Le Tableau 7 est l'équivalent pour le collège B du Tableau 4, construit avec l'échantillon du collège A. Nous n'avons pas fait de regroupements par secteur, vu l'absence d'activités appartenant à la catégorie II-B (Croissance personnelle) de notre typologie.

1) Si l'on compare les tableaux 7 et 4, on note un meilleur équilibre dans le collège B que dans le collège A quant à la distribution des pourcentages dans chacune des catégories: il y a nettement moins de cas extrêmes.

2) Malgré les moindres possibilités d'activités dans la catégorie II-A, les professeurs-étudiants y maintiennent une bonne proportion de leurs crédits totaux. La répartition 60% vs 40% entre les secteurs I et II nous semble dans les circonstances quasi-idéale.

Tableau 6

Répartition de l'échantillon de 16 professeurs de B selon le % de crédits accumulés dans chaque catégorie par rapport au total des crédits possibles

Intervalles	Catégories					
	I-A		I-B		II-A	
	N	%	N	%	N	%
0 - 9%	2	12.5	5	31.2	1	6.2
10 - 19	2	12.5				
20 - 29	3	18.8				
30 - 39	2	12.5				
40 - 49	3	18.8				
50 - 59	1	6.2	8	50.0		
60 - 69	3	18.8				
70 - 79					9	56.3
80 - 89						
90 - 100			3	18.8	6	37.5
Total	16	100	16	100	16	100
Moyenne	34.6%		43.8%		78.9%	
Ecart-type	20.6		35.9		24.7	
Moyenne des crédits possibles	15.4		10.0		7.6	

3) De nouveau, malgré le petit nombre de sujets, nous avons calculé un coefficient entre le nombre de crédits accumulés par chaque professeur-étudiant et le déséquilibre de sa distribution, celui-ci correspondant à l'écart entre le pourcentage le plus grand et le pourcentage le plus petit parmi les pourcentages des trois catégories (cf. données brutes dans le tableau E-2 de l'annexe E). Le coefficient obtenu est -0.69 (dl = 14; p .01). On note donc de nouveau un lien étroit entre le nombre de crédits accumulés et l'équilibre de la distribution, même si l'équilibre porte ici sur les catégories et non sur les secteurs. Le Tableau 8, similaire au tableau 5, montre lui aussi l'absence totale de distributions déséquilibrées chez les professeurs qui ont accumulé plus de 15 crédits. Il est difficile d'imaginer

Tableau 7

Répartition de l'échantillon de 16 professeurs de B selon le total des crédits accumulés dans des sessions

Intervalles	Catégories					
	I-A		I-B		II-A	
	N	%	N	%	N	%
0 - 9%	2	12.5	5	31.2	1	6.2
10 - 19	1	6.2				
20 - 29	3	18.8	3	18.8	1	6.2
30 - 39	2	12.5	3	18.8	7	43.8
40 - 49	3	18.8	4	25.0	4	25.0
50 - 59	5	31.2			2	12.5
60 - 69			1	6.2		
70 - 79					1	6.2
80 - 89						
90 - 100						
Total	16	100	16	100	16	100
Moyenne	33.8%		26.4%		39.8%	
Ecart-type	18.3		21.4		15.6	

Tableau 8

Distribution des 16 profs de B selon leur n. de crédits accumulés et le déséquilibre de leur répartition entre les 3 catégories

	≦ 15 créd.	> 15 créd.	
Equilibre (Ecart < 35%)	2	7	9
Déséquilibre (Ecart > 50%)	7	-	7
	9	7	16

N.B. Le calcul du Chi carré n'est pas possible ici, en raison d'un trop grand nombre (3 sur 4) de valeurs attendues plus petites que 5.

une distribution plus éloquente que celle du Tableau 8.

D. Conclusions

Il y a certes chez plusieurs professeurs des deux collèges des tendances vers une spécialisation dans l'une ou l'autre des catégories de notre typologie. Ces tendances s'expriment par des attraits (% proportionnellement plus élevés) ou par des aversions (% proportionnellement plus faibles). Toutefois, les cas de déséquilibre marqué dans la répartition des crédits entre les catégories ne se rencontrent jamais chez les professeurs qui ont accumulé plus de quinze crédits au sein du CPEC.

Les répondants locaux consultés nous ont fait remarquer qu'on ne pouvait expliquer totalement cet équilibre par la seule initiative des professeurs au niveau de leur choix d'activités. En effet, les répondants locaux jouent un rôle important dans ce processus d'équilibration, puisqu'ils offrent fréquemment des activités qui n'ont pas fait spécifiquement l'objet d'une demande de la part des professeurs. Ils nous ont également signalé qu'au moment de la planification de leur programme annuel d'activités ils se préoccupaient d'assurer un certain équilibre entre les diverses catégories d'activités.

Ce souci d'équilibre, partagé par les répondants locaux du CPEC et par les professeurs-étudiants, pourrait être interprété comme une acceptation, au moins implicite, de la fonction "sensibilisation" jouée par le CPEC!

IV - Le rythme de progression des professeurs-étudiants

Rappelons que les professeurs-étudiants admis au CPEC peuvent progresser au sein de ce programme à leur propre rythme, sous réserve d'une seule contrainte: un maximum annuel[1] de 10 crédits, impliquant un cheminement individuel minimum d'environ trois ans pour compléter ce certificat. Les textes descriptifs du CPEC insistent par ailleurs sur l'absence de toute pression pour inciter un professeur-étudiant à maintenir un rythme de progression minimum.

Cette caractéristique du programme du CPEC, qu'il partage par ailleurs avec plusieurs certificats offerts par les organismes d'Education permanente des universités du Québec, rend à tout le moins très intéressante l'étude plus approfondie du rythme de progression des individus au sein de ce programme.

A. Préambule méthodologique

1. Opérationnalisation du construit

Les termes "rythme de progression" traduisent spontanément l'idée de "vitesse moyenne" d'accumulation de crédits ou d'activités d'un semestre à l'autre. Ayant le choix de calculer cette moyenne à partir des activités ou des crédits, nous avons opté pour ces derniers, parce que:

a) ils sont directement reliés à l'effort ou à l'investissement d'énergies exigé, lequel conditionne directement le rythme adopté par l'individu;

b) il fallait tenir compte du nombre très fluctuant (de 1 à 6) des crédits associés aux diverses activités.

---

[1] Les textes officiels ne précisent pas, du moins à notre connaissance, si le terme "annuel" désigne l'année académique habituelle, de septembre à juin, ou n'importe quel couple adjacent de semestres. Dans cette section de l'étude, nous avons adopté la première des deux interprétations. Notons également que l'application de cette contrainte laissait place à la prise en considération de situations particulières.

Dans le calcul de cette moyenne, nous avons utilisé comme diviseur le nombre total de semestres écoulés depuis le semestre d'admission, donc en incluant les semestres où l'individu n'avait suivi aucune activité. Cette procédure nous semblait conduire à un indicateur plus réaliste du rythme de progression de l'individu.

Bref, notre mesure du rythme de progression devient tout simplement le nombre moyen de crédits accumulés par semestre, correspondant au nombre total de crédits accumulés (sessions et supervisions), divisé par le nombre de semestres écoulés depuis l'admission. Les diverses moyennes apparaissent dans l'avant-dernière colonne à la droite des tableaux de l'annexe C.

2. Délimitation de l'échantillon

De même que pour l'étude de la VITALITÉ, la présente analyse adopte une perspective diachronique, i.e. "à travers le temps". De nouveau, nous ne pouvons procéder à l'analyse qu'avec les professeurs-étudiants des collèges A et B, soit 122 personnes au départ. De plus, nous avons jugé insuffisantes les informations basées sur une seule session; déjà, le calcul d'une moyenne à partir des activités de deux sessions nous semblait un strict minimum. Conséquemment, nous avons exclus de cette étude les professeurs-étudiants admis au cours du semestre EA-75, 8 au collège A, 12 au collège B. Enfin, partant du principe que le terme "rythme" implique "mouvement", nous avons également exclus les individus INACTIFS (I), 5 au collège A, 9 au collège B, en conservant cependant les HIBERNANTS (H)[1]. Au terme de cette purification de l'échantillon, il reste dans le collège A 46 personnes et dans le collège B 42 personnes pour lesquelles nous avons calculé un rythme de progression.

3. Mise en garde

Il faut bien se garder de prendre "au pied de la lettre" les valeurs individuelles ainsi calculées. Il s'agit d'un indicateur très sommaire, très influencé par des fluctuations légères. Il y a malheureusement trop peu d'activités, de crédits et de semestres pour que cette moyenne soit stable. Tenant compte des faiblesses de cette mesure, nous limiterons

---

[1] Ces types sont définis à la page 8.

nos observations aux éléments les plus frappants. On ne pourrait par exemple rien dire sur la rapidité relative de deux personnes, à moins qu'il s'agisse d'individus dont les moyennes diffèrent largement, par exemple d'au moins 1.5 sur l'échelle de mesure que nous utilisons.

B. Présentation et analyse des résultats

Le Tableau 9 présente une distribution des moyennes, séparément pour les deux collèges, de même que pour l'échantillon total des 88 sujets retenus. Les sujets ont été regroupés dans des intervalles de valeur .5.

1. Rythmes et variations

Voici nos principales observations, tirées des données présentées dans le Tableau 9.

a) Le rythme moyen de cette sous-population de 88 professeurs-étudiants se situe à 3.80 crédits par semestre, ce qui correspond à un peu plus de 7 crédits accumulés en moyenne par année académique. A ce rythme, un professeur-étudiant mettra en moyenne 4 ans pour compléter les 30 crédits du CPEC.

b) Cette moyenne générale résume en un chiffre des moyennes individuelles fort variables, puisque celles-ci s'échelonnent de 0.33 à 7.2, ce qui correspond à des rythmes annuels variant de moins de un crédit à plus de quatorze. Si l'on ne tient pas compte des deux cas marginaux exceptionnellement lents, on peut quand même observer des individus sept fois plus rapides que d'autres dans leur rythme de progression.

c) Si l'on découpe la distribution en trois sections à peu près équivalentes quant au nombre d'individus, on isole un premier groupe de 29 sujets (33%) dont le rythme moyen est inférieur à 3 crédits/semestre. A ce rythme, ce 33% d'individus prendra 5 ans ou plus pour compléter les 30 crédits du CPEC.

d) Un second groupe de 26 personnes (30%) ont adopté un rythme rapide de 5 crédits ou plus par semestre, ce qui les conduit au Certificat en

Tableau 9

Distribution des professeurs-étudiants des collèges A et B selon leur rythme de progression dans le CPEC

Intervalles	Collège A		Collège B		Total	
	N	%	N	%	N	%
0.0 à 0.4	1	2	-	-	1	1
0.5 à 0.9	1	2	-	-	1	1
1.0 à 1.4	3	6.5	-	-	3	3
1.5 à 1.9	1	2	6	14	7	8
2.0 à 2.4	1	2	7	17	8	9
2.5 à 2.9	5	11	4	9.5	9	10
3.0 à 3.4	7	15	7	17	14	16
3.5 à 3.9	2	4	3	7	5	6
4.0 à 4.4	4	9	4	9.5	8	9
4.5 à 4.9	5	11	1	2	6	7
5.0 à 5.4	5	11	7	17	12	14
5.5 à 5.9	4	9	1	2	5	6
6.0 à 6.4	3	6.5	-	-	3	3
6.5 à 6.9	1	2	2	5	3	3
7.0 à 7.4	3	6.5	-	-	3	3
Total	46	99.5	42	100	88	99
Moyenne	4.08		3.49		3.80	
Ecart-type	1.75		1.43		1.62	

trois ans ou moins. Signalons au passage que ces individus ont maintenu un rythme moyen égal ou supérieur à 5.0 crédits/semestre, ce qui leur a fait excéder à l'occasion le maximum officiellement autorisé de 10 crédits par année académique. Nous reviendrons plus loin de façon plus détaillée sur ces cas exceptionnels.

e) Enfin, le groupe médian des sujets à rythme moyen compte 33 cas (37%). Il s'agit d'individus qui mettraient entre 3 et 6 ans pour compléter les 30 crédits du CPEC.

Le Tableau 10 résume les caractéristiques des trois types de rythmes que nous avons identifiés.

f) En moyenne, les professeurs du collège A semblent avoir un rythme plus rapide que ceux du collège B. L'écart entre les deux moyennes n'est cependant pas statistiquement significatif ($t = 1.73$; $dl = 86$; $p = .05$).

2. Les cas exceptionnels

Par les données qui précèdent, nous savons déjà que bon nombre de professeurs-étudiants ont dépassé la norme officielle de 10 crédits par année: ils n'auraient pu autrement maintenir un rythme aussi rapide.

A partir des données de l'annexe C, nous avons identifié tous ces cas de dépassement, i.e. les cas où plus de 10 crédits ont été accumulés à l'intérieur d'une année académique[1]. Nous avons réparti ces cas en qua-

Tableau 10

Caractéristiques des trois types de rythmes construits à partir de la distribution des rythmes moyens observés dans l'échantillon

Catégorie	Nombre	%	Rythme semestriel	Durée du cheminement
LENT	29	33	< 2.5 crédits	6 ans ou plus
MOYEN	33	37	$2.5 \leq x < 5.0$	Entre 3 et 6 ans
RAPIDE	26	30	≥ 5.0 crédits	Au plus 3 ans

[1] Voir note infra-paginale de la page 27.

tre catégories:

a) D : individus qui ont excédé le maximum une seule fois;

b) D* : même chose que ci-haut, sauf que ces individus ont de plus dépassé le maximum annuel au cours d'un seul des deux semestres;

c) DM : individus qui ont dépassé le maximum annuel au cours de deux années consécutives;

d) DM*: idem que DM, sauf que ces individus ont dépassé le maximum annuel au cours d'un des quatre semestres.

On remarquera que ces quatre catégories peuvent constituer un ordre croissant d'"a-normalité". A l'aide de cette typologie, nous avons distribué les 30 sujets identifiés selon leur type, leur collège et leur groupe d'origine. Cette distribution constitue le coeur du Tableau 11. Voici les observations que nous dégageons des données présentées dans ce tableau.

a) Notons d'abord que la colonne N ne tient pas compte des individus INACTIFS (cf. section II), où l'on ne retrouve de toute façon aucun sujet exceptionnel.

b) 34% des professeurs-étudiants des deux collèges ont dépassé au cours de leur cheminement le maximum annuel de 10 crédits. Ce pourcentage nous semble assez élevé, compte tenu de l'existence d'une norme officielle. Il est vrai que 60% de ces cas se regroupent dans la catégorie inférieure (D).

c) Il y a néanmoins 11 personnes, plus de 10% de l'échantillon, qui ont accumulé plus de 10 crédits en un seul semestre. Ceci correspond presque à du perfectionnement à temps plein.

d) Les données du Tableau 12 semblent indiquer une proportion plus forte de cas exceptionnels dans le collège A. L'écart n'est cependant pas statistiquement significatif (Chi carré = 2.20, dl = 1, $p > .10$).

C. Conclusion

De cette analyse du rythme de progression des professeurs-étudiants,

Tableau 11

Distribution des cas d'"a-normalité" dans les collèges A et B selon leur type et leur groupe d'admission

Groupes	N	Types d'"a-normalité"				Total	% de N
		D	D*	DM	DM*		
Collège A							
Groupe III (EA-73)	15	6	-	1	4	11	73
IV (HP-74)	5	-	2	-	-	2	40
V (EA-74)	18	5	1			6	33
VI (HP-75)	8	-	-			0	0
Total:	46	11	3	1	4	19	41
Collège B							
Groupe I (EA-72)	7	3	1	-	-	4	57
II (HP-73)	6	-	1	-	-	1	17
III (EA-73)	1	1	-	-	-	1	100
IV (HP-74)	19	1	2	-	-	3	16
V (EA-74)	-	-	-			-	-
VI (HP-75)	9	2	-			2	22
Total:	42	7	4	-	-	11	26
Grand total	88	18	7	1	4	30	34
%		60	23	3	13		

Tableau 12

Distribution de l'échantillon selon le collège et le statut de cas exceptionnel

Statut	SH		BB		Total	
	N	%	N	%	N	%
"Hors-la-loi"	19	39	7	17	26	29
Non "hors-la-loi"	30	61	34	83	64	71
Total	49	100	41	100	90	100

nous retenons deux observations:

a) un rythme moyen qui se compare dans l'ensemble au rythme institutionnalisé dans bon nombre de programmes offerts par les départements d'Education permanente des universités québécoises, à ceci près que ces programmes comportent généralement une session d'été qu'on ne retrouve pas dans le CPEC, à moins de juger que les périodes d'inter-sessions en sont l'équivalent;

b) un taux élevé de professeurs-étudiants qui excèdent le maximum "officiel" de crédits accumulables chaque année.

Concernant la première observation, il faut préciser que ce rythme moyen est calculé en incluant les cas exceptionnels. La moyenne ne fait donc pas état de l'importante variation dans les rythmes individuels (cf. Tableau 9). Ces observations suggèrent que l'imposition d'un rythme unique dans les programmes traditionnels doit constituer un élément important de contrainte aux yeux de la clientèle. Peut-être explique-t-il une proportion importante des abandons enregistrés dans ces programmes. Ainsi que l'ont révélé les informations de "dernière heure" dans la section II (cf. page 13), cette souplesse du CPEC permet à la presque totalité des personnes admises de ne pas gaspiller les efforts investis, même si des contraintes temporaires les forcent à ralentir leur rythme ou à abandonner temporairement leur participation aux activités du CPEC.

En ce qui a trait à la seconde observation, les répondants locaux nous ont fourni une explication "historique" du phénomène, qui clarifierait

tout autant le taux élevé de cas exceptionnels que la concentration du phénomène dans la première année d'existence du CPEC.

Durant les premiers semestres d'activités, les répondants locaux devaient se plier à une norme de l'Université de Sherbrooke selon laquelle le nombre de crédits attribués à une activité devait être trois (3) ou un multiple de 3. Les répondants locaux ont ainsi été forcés de gonfler occasionnellement le nombre de crédits alloués par rapport au nombre d'heures nécessaires pour couvrir le plan d'activité établi. Ceci expliquerait un certain nombre de cas exceptionnels.

Si l'on accepte l'explication historique fournie par les répondants locaux du CPEC, on devrait s'attendre à une disparition quasi-complète des cas exceptionnels, surtout les sujets classés D* ou DM*, qui ont accumulé plus de 10 crédits en une même session. En effet, on peut imaginer que la direction de PERFORMA avait des motifs précis pour fixer ce maximum annuel de 10 crédits, même si nous n'avons trouvé aucun texte explicatif de cette règle. Par exemple, la fixation d'une telle norme (appliquée cependant avec discernement) se justifierait dans une perspective de contrôle des cas occasionnels de "course aux crédits".

Si la règle est justifiable, elle mérite sûrement plus d'attention de la part des répondants locaux au niveau de son application. Nous avons d'ailleurs pu constater maintes et maintes fois que les répondants locaux connaissaient suffisamment le cheminement des professeurs-étudiants pour pouvoir appliquer aisément cette règle au moment de l'inscription des personnes à une activité.

Si, d'autre part, les répondants locaux ont des arguments valides pour remettre en question cette règle administrative, il serait souhaitable que cette rediscussion s'opère le plus tôt possible.

V - Perspectives d'achèvement des professeurs-étudiants inscrits au CPEC

A. Introduction

Nous avons analysé en détails le rythme de progression des professeurs-étudiants au sein de ce programme. Entre autres observations, nous notions qu'en moyenne un professeur-étudiant inscrit au CPEC accumule 3.6 crédits par semestre, ce qui conduit à estimer que le délai moyen d'achèvement de ce programme de perfectionnement pédagogique se situerait aux environs de quatre (4) ans.

Nous allons reprendre ici les mêmes données de base que celles utilisées dans l'analyse des rythmes de progression. Notre objectif sera cependant bien différent: prévoir le nombre de diplômés au cours des prochaines années, de même que les ressources nécessaires pour assurer l'obtention de ce certificat aux personnes déjà admises dans ce programme.

La DGES décidait en octobre 1974 de terminer en 1976 la phase expérimentale du projet PERFORMA, donc du CPEC, sa principale concrétisation. Cette échéance devançait d'un an la date proposée par la direction du projet. En fixant ainsi l'échéance, la véritable "expérimentation" du programme se trouvait écourtée d'un an et réduisait considérablement la richesse des observations recueillies. Un collège seulement se trouverait à avoir opéré à peu près normalement durant les trois années de cette période expérimentale. Un second aurait fonctionné officieusement durant la première moitié de cette période. Enfin, en raison de divers délais d'implantation, les trois autres collèges sont devenus actifs beaucoup plus tard, l'un en janvier 1975 et les deux autres en septembre 1975 seulement. Compte tenu d'un rythme "maximum" de 10 crédits/année, compte tenu également d'un rythme moyen nécessairement inférieur à ce maximum, on ne pouvait s'attendre que le CPEC produise beaucoup de diplômés au cours de cette phase expérimentale écourtée. Dans ce contexte, à moins

d'indices clairement négatifs concernant le fonctionnement du CPEC, sa reconduction pour une nouvelle période de trois ans (expérimentale ou non) devenait presque inévitable, ne serait-ce que pour permettre aux individus inscrits de compléter les activités prévues.

C'est en ayant à l'esprit ces informations contextuelles que nous avons entrepris la présente analyse des perspectives d'achèvement du CPEC par les professeurs-étudiants inscrits.

B. Les données de base

Les données brutes à partir desquelles nous allons construire cette analyse sont consignées dans l'annexe F. Cette annexe reproduit en bonne partie le contenu de l'annexe C. L'analyse portera sur les professeurs du seul collège qui offre le CPEC depuis suffisamment longtemps pour qu'une analyse longitudinale soit possible dans des conditions normales.

Le tableau de l'annexe F présente plusieurs informations. Les sujets ACTIFS et HIBERNANTS (N = 57) sont regroupés selon leur semestre d'admission au CPEC (colonne 1). Les tableaux indiquent pour chaque sujet le code de vitalité (colonne 3), le nombre de crédits accumulés à date (colonne 4), de même que le nombre moyen de crédits par semestre (colonne 5), cette dernière information constituant le "rythme de progression" du professeur-étudiant. La dernière colonne d'information sera présentée plus loin.

C. Opérationnalisation de l'achèvement

Le Chanoine Groulx disait: "Notre maître le passé". Dans le cas présent, cette maxime reflète très bien notre situation. Pour estimer la date d'achèvement prévue du CPEC par les professeurs-étudiants déjà inscrits, nous n'avons pas d'autre choix que de nous appuyer sur le rythme suivi jusqu'à présent par ces personnes. C'est ce que nous avons fait.

Donc, pour estimer quelle proportion des professeurs-étudiants termineront le CPEC au cours des prochaines années, nous avons pris comme point de départ le nombre de crédits déjà accumulés, auquel nous avons a-

jouté, sur une base annuelle, un nombre de crédits correspondant au rythme suivi par le professeur dans le passé. Ces extrapolations occupent la colonne 6 des tableaux de l'annexe F. On y retrouve le total de crédits attendus, pour chaque professeur, en juin 1976, 1977 et 1978.

De plus, pour déterminer le moment d'achèvement, nous avons tenu compte de cette loi fondamentale en psychologie expérimentale, savoir que la poursuite du but visé devient plus active à mesure qu'on s'en approche[1]. Donc, nous avons jugé que les professeurs qui "auraient" 29 crédits selon nos calculs en juin 1976 pourraient avoir terminé, que ceux qui auraient accumulé théoriquement 27 crédits ou plus d'ici juin 1977 auraient également terminé, de même que ceux qui auraient acquis 25 crédits ou plus selon nos calculs d'ici juin 1978. Les nombres encerclés dans l'une ou l'autre des colonnes de la section "Totaux attendus" des tableaux de l'annexe F indiquent l'année d'achèvement prévue de chaque professeur-étudiant, compte tenu de ces critères. En conséquence, selon cette estimation, nous prévoyons que les professeurs dont aucun des "totaux attendus" n'est encerclé n'obtiendront pas le diplôme du CPEC à l'intérieur de la période considérée, soit d'ici juin 1978.

Notons que ces estimés sont à nos yeux plus optimistes que pessimistes. Voici quelques arguments pour appuyer ce jugement de notre part.

1) Le principe ci-dessus de "l'accélération du cheval qui approche de l'écurie" est un premier argument.

2) Nous ne prévoyons aucune addition aux INACTIFS déjà identifiés.

3) Nous ne prévoyons aucun ralentissement imputable aux négociations en cours pour le renouvellement des conventions collectives dans les collèges.

4) Nous n'avons pas tenu compte du fait qu'il y a dans ce collège une proportion importante de sujets "pressés", proportion qui devrait normalement diminuer au cours des prochaines années, donc ralentir le rythme de progression de certains individus.

---

[1] cf. Berelson et Steiner (1964) Human Behavior: An inventory of scientific findings. New-York: Harcourt, Brace & World Inc, page 273.

D. Analyse des résultats

Le Tableau 13 synthétise le contenu de la dernière colonne du Tableau A-1. Ce tableau distribue les professeurs-étudiants selon leur date prévue d'achèvement du CPEC. Dix professeurs-étudiants seulement (17% des professeurs non-inactifs) auraient terminé le CPEC en juin 1976. Si le programme se poursuivait, 40% des professeurs-étudiants déjà inscrits auraient terminé en 1977, et un peu plus de 60% en 1978. Etant donné l'imprécision relative de notre technique, nous n'avons pas jugé bon d'extrapoler au-delà de deux ans après la fin de la présente phase expérimentale.

En juin 1978, le CPEC aurait vécu cinq ans dans ce collège. Pourtant, près de 40% des individus non-inactifs inscrits n'auraient pas encore terminé les 30 crédits prévus. Il faut conséquemment envisager que la décision qui sera prise prochainement par la DGES de reconduire ou non le CPEC engagera celle-ci pour une durée supérieure aux trois années officiellement prévues. Un arrêt au bout de trois ans risquerait de "laisser sur le carreau" une trop forte proportion de diplômes inachevés.

E. Ressources nécessaires à l'achèvement des inscrits

1. Description du "scénario"

Afin d'estimer les ressources nécessaires pour conduire à terme

Tableau 13

Distribution des professeurs
selon leur date prévue d'achèvement du CPEC

Date d'achèvement	N	%
Juin 1975	3	5
Juin 1976	7	12
Juin 1977	13	23
Juin 1978	12	21
Après 1978	22	39
Total	57	100

les professeurs non-inactifs (ACTIFS et HIBERNANTS), nous avons imaginé un scénario, que nous avons volontairement voulu plus pessimiste qu'optimiste. Voici les paramètres de cette simulation.

1) Les nouvelles inscriptions sont arrêtées dans les deux collèges de façon à limiter les groupes aux seules personnes admises jusqu'à présent.

2) Les répondants locaux consacrent toutes leurs énergies pour mener à terme les personnes déjà engagées.

3) Le rythme actuel de production d'activités dans chaque collège est maintenu. Le Tableau 14 donne le nombre de crédits "produits" par semestre. En arrondissant, on a une moyenne annuelle de 300 crédits.

4) Les INACTIFS actuels ne "ressuscitent" pas.

5) Il ne s'ajoute pas d'autres INACTIFS d'ici la fin parmi ceux qui sont actuellement ACTIFS ou HIBERNANTS.

Compte tenu des statistiques disponibles, le dernier paragraphe est la seule condition non-plausible. Nous verrons plus loin que cela a de toute façon peu d'importance.

2. Prévision des ressources nécessaires

Le Tableau 15 présente le résultat des calculs effectués dans le but d'estimer les ressources nécessaires pour conduire à terme les professeurs-étudiants déjà inscrits, conformément au "scénario" ci-dessus. Les calculs ont été faits séparément pour les "espoirs", c'est-à-dire les personnes qui, à leur rythme actuel, pourraient compléter le CPEC d'ici deux ans et demi, soit juin 1978, et pour les autres personnes non-inactives.

1) Les "espoirs" ont accumulé à date 45% de leurs crédits. Pour conduire à terme ce seul groupe, les répondants locaux devraient poursuivre leur "productivité" actuelle durant 1 an et trois quarts (1.74).

2) Les "autres" ont accumulé en moyenne à peine 15% des 30 crédits nécessaires. Ceci s'explique en grande partie par le fait que ces "autres" ont eu en moyenne deux semestres de moins d'activités. Cependant, parce qu'ils sont moins nombreux, l'investissement nécessaire de la part des répondants locaux ne serait guère plus grand, soit un peu moins de deux ans.

Tableau 14

Crédits "produits" par semestre

Semestre	N. de crédits
1 : EA-72	-
2 : HP-73	-
3 : EA-73	129
4 : HP-74[1]	177
5 : EA-74	105
6 : HP-75	279
7 : EA-75	134
Total	764
Moy./sem.	153
Moy./année	306

[1] Nous avons exclus des totaux de ce semestre 54 crédits (9 x 6 crédits) provenant de l'activité 0006 (Institut des Collèges communautaires du Canada).

Tableau 15

Informations conduisant à l'estimé des ressources nécessaires pour mener à terme les professeurs-étudiants inscrits au CPEC

Tous les non-inactifs	"Espoirs"	Autres	Total
1. N. de personnes (excluant les ? diplômés)	32	22	54
2. N. moyen de semestres d'activités (par personne)	3.6	2.6	3.2
3. N. de crédits accumulés à date (décembre 75)	427	101	528
4. N. de crédits nécessaires (30 x n. personnes)	960	660	1620
5. Pourcentage de crédits acquis (3 ÷ 4)	45%	15%	33%
6. N. de crédits restants	533	559	1092
7. Moyenne annuelle de crédits "produits" (cf. Tableau 14)	306	306	306
8. N. d'années exigées au rythme actuel (6 ÷ 7)	1.74	1.83	3.57

3) Si le CPEC est reconduit pour une autre période de trois ans, les répondants locaux pourraient consacrer toutes leurs énergies (au rythme actuel) à mener au terme du CPEC les 54 professeurs actuellement inscrits, compte tenu de la demie-année dont ils disposent encore (HP-76). Etant donné le nombre restreint d'INACTIFS, on peut prévoir que la population actuelle des inscrits diminuerait peu.

F. Conclusion

Cette étude demeure bien sommaire, puisqu'elle ne porte que sur la clientèle d'une seule institution. Elle montre cependant que l'insertion du CPEC dans une institution doit être conçue dans une perspective à long terme, et non comme un investissement temporaire.

En effet, au rythme actuel il faudra six ans environ pour produire un peu plus de 50 diplômés du CPEC dans le collège A. Si notre estimé de la clientèle possible "minimum" dans ce collège est juste[1], soit environ 120 personnes, on peut compter une autre période de cinq ou six ans pour répondre à la demande.

G. Informations de dernière heure

Au moment de réviser ce texte, en juin 1976, nous avons obtenu d'un répondant local du collège A les noms des personnes qui avaient effectivement complété en juin 1976 les 30 crédits nécessaires pour l'obtention du Certificat. Il y en avait 14, alors que nos prévisions indiquaient 7 finissants! Il faut croire que nous avions sous-estimé la rapidité du cheval qui approche de l'écurie!

Examinons de plus près ces cas. Le Tableau 16 donne diverses informations sur les 17 diplômés du CPEC dans le collège A, soit:

(1) le code d'identification du professeur, permettant de le retracer dans le Tableau F-1;

(2) le semestre d'admission au CPEC;

---

[1] cf. Gagné, F. (1976) La représentativité locale d'un échantillon de professeurs inscrits au CPEC. Montréal: INRS-Education, document R-080.

Tableau 16

Informations diverses sur le cheminement des 17 diplômés du CPEC (juin 1976)

(1) Code du professeur	(2) Semestre d'admission	(3) Semestre d'achèvement	(4) N. d'années dans programme	(5) N. de crédits en déc. 75	(6) Crédits prédits en juin 76	(7) Crédits minimum en HP-76
081	EA-73	HP-75	2	-	-	-
114	"	"	2	-	-	-
159	"	"	2	-	-	-
007	EA-73	HP-76	3	16	19	14
012	"	"	3	28	(34)	(2)
049	"	"	3	29	(35)	(1)
067	"	"	3	24	(29)	(6)
124	"	"	3	27	(32)	(3)
128	"	"	3	17	20	13
142	"	"	3	24	(29)	(6)
030	HP-74	HP-76	2.5	23	(30)	(7)
041	"	"	2.5	20	25	10
019	EA-74	HP-76	2	17	22	13
045	"	"	2	20	27	10
071	"	"	2	17	23	13
143	"	"	2	18	24	12
162	"	"	2	19	24	11

(3) le semestre d'obtention du diplôme;

(4) le nombre d'années écoulées entre (2) et (3);

(5) le nombre de crédits en décembre 1975;

(6) le nombre de crédits prédits (cf. Tableau 13) pour juin 1976;

(7) le nombre minimum de crédits accumulés durant le semestre HP-76 pour atteindre le total de 30 crédits.

Voici nos principales observations sur ce Tableau 16.

a) Un des cas prédits n'a pas complété les cinq crédits qui lui

manquaient (code 130 dans F-1). Six de nos 7 cas prévus se trouvent donc parmi les 14 diplômés.

b) Huit personnes ont donc accéléré leur rythme antérieur pour se rendre au Certificat. Six d'entre elles ont dû dépasser en un seul semestre la norme annuelle, ce qui les placerait parmi les cas 'D'' définis dans la section IV.

c) En décembre 1975, 19 personnes avaient accumulé plus de 15 crédits. Nos 14 finissants représentent donc près de 75% de ces personnes.

Selon le répondant local qui nous a transmis ces informations, deux motifs principaux expliqueraient cette accélération. Premièrement, plusieurs candidats souhaitaient achever leur CPEC pour bénéficier des retombées monétaires importantes qui découleront de la nouvelle convention collective. En second lieu, le répondant local a signalé une certaine "fatigue" chez certains candidats inscrits depuis le semestre EA-73.

Le premier de ces deux arguments nous conduira sans doute à examiner d'un oeil différent les motifs d'admission identifiés par les professeurs interviewés au cours du mois de mai[1].

Enfin, la résurgence d'un nombre important de cas exceptionnels, dont le rythme récent équivaut presque à une formation à plein temps, rend doublement importants les commentaires que nous faisions au terme de la section précédente.

---

[1] On trouvera une analyse préliminaire de ce sondage dans: GAGNE, F. et LAROCQUE, P. (1976) Quelques résultats préliminaires d'un sondage auprès de la clientèle du CPEC. Montréal: INRS-Education.

Annexe A

Liste des activités du CPEC réalisées
dans les collèges A et B

(La description du contenu de cette annexe se trouve à la page 4 du texte.)

Tableau A-1

Liste des activités du CPEC au collège A

Code numér. d'identif.	Titre complet	Titre abrégé	Semestre	n. de participants crédités	n. total de crédits
0116	Session d'entraînement à l'auto-évaluation	AUTO.EVAL.	EA-73	22	129
0213	Session d'initiation à l'audio-visuel	AUDIO-VISUEL	HP-74	8	24
0313	Exploration des méthodes pédagogiques	METHO.PEDA.	HP-74	14	42
0413	Session de croissance personnelle	CROIS.PERS.	HP-74	9	27
0513	Session de créativité expérimentale	CREA.EXPE.	HP-74	8	24
0006	Institut des Collèges Communautaires du Canada	INST'CCC'	HP-74	9	54
0611	Démarche d'orientation	DEM.ORIENT.	EA-74	32	32
0711	Atelier sur l'enseignement modulaire	ENS.MODUL.	EA-74	13	13
0811	Atelier sur la photographie	PHOTO-1	EA-74	13	13
0911	Session sur les objectifs	OBJECTIFS	EA-74	13	13
1012	Session d'entraînement à la supervision du travail en équipe	SUP.TRAV.EQ.	EA-74	11	22
1112	Session d'initiation à la vie du groupe	VIE-GROUPE	EA-74	6	12
1211	Séminaire sur l'étudiant	SEMI.L'ETU.	HP-75	26	26
1311	Atelier sur le tutorat	TUTORAT	HP-75	10	10
1412	Session d'entraînement à la créativité dans la solution de problème	SYNECTIQUE-1	HP-75	9	18
1512	Session d'entraînement à l'animation	ANIM-1	HP-75	13	26
1615	Stage de perfectionnement en T.V. éducative	T.V.EDUC.	HP-75	10	50
1712	Planification de l'enseignement (intensive)	PLAN.INTENS.	HP-75	20	40
1811	Planification de l'enseignement (atelier sur les objectifs)	PLAN.OBJ.	HP-75	16	16
1911	Planification de l'enseignement (atelier sur les techniques de mesure)	PLAN.TEK.MES.	HP-75	19	19
2013	Créativité suite	CREA.SUITE	HP-75	7	17
2112	Supervision: enseignement modulaire	S-ENS.MODUL.	HP-75	8	14
2211	Supervision: objectifs	3-OBJECTIFS	HP-75	11	12
2311	Supervision: supervision du travail en équipe	S-SUP.TR.EQ.	HP-75	8	9
2411	Supervision: tutorat	S-TUTORAT	HP-75	1	1
2511	Supervision: planification de l'enseignement	S-PLAN.	HP-75	20	21
2611	Séminaire sur le CEGEP	SEMI.CEGEP	EA-75	33	33
2712	Créativité synectique	SYNECTIQUE-2	EA-75	11	22
2811	Survol des méthodes pédagogiques	SURVOL-METHO.	EA-75	25	25
2912	Atelier photo	PHOTO-2	EA-75	10	20
3011	Animation II	ANIM. II	EA-75	11	11
3111	Supervision: vidéo feed-back	SUP-VIDEO	EA-75	4	4
3211	Supervision: créativité II	SUP-SYNEC. I	EA-75	7	7
3313	Supervision: projets	SUP-PROJETS	EA-75	4	12

Tableau A-2

Liste des activités du CPEC au collège B

Code numér. d'identific.	Titre complet	Titre abrégé	Semestre	N. de participants crédités	N. total de crédits
0126	Travail en équipe des étudiants (groupe 1)	TRAV.EQUI.-1	EA-72	15	90
0223	Designing Effective Instruction	DESIGNING	HP-73	5	15
0325	Objectifs pédagogiques	OBJ.PEDA.	HP-73	13	65
0425	T.V. I (groupe 1)	T.V.I-1	HP-73	12	60
0523	L'éducateur adulte et la démarche d'apprentissage	ED.DEM.APP.	EA-73	8	24
0626	Travail en équipe des étudiants (groupe 2)	TRAV.EQUI.-2	HP-74	5	30
0725	T.V. I (groupe 2)	T.V.I-2	HP-74	14	70
0006	Institut des Collèges Communautaires du Canada	INST.'CCC'	HP-74	3	18
	(Aucune activité tenue)		EA-74		
0823	L'étudiant de CEGEP	ETU.CEGEP	HP-75	11	33
0923	Enseignement programmé	ENS.PROG.	HP-75	10	30
1023	Planification de l'enseignement (phase I: objectifs)	PLANIF.OBJ.	HP-75	7	21
1125	T.V.II (groupe 1)	T.V.II-1	HP-75	15	75
1221	Supervision: travaux et lectures dirigés: objectifs affectifs	SUP-OBJ.AFF.	HP-75	1	1
1325	Travail en équipe des étudiants (groupe 3)	TRAV.EQUI.-3	EA-75	11	55
1422	Mon rôle de prof et moi (groupe 1)	PROF.MOI.-1	EA-75	12	24
1521	L'adulte en situation de formation	AD.SIT.FORM.	EA-75	10	10

Annexe B

Identification des activités suivies et des crédits reçus à date par les professeurs-étudiants des collèges A et B

(La description du contenu de cette annexe se trouve à la page 6 du texte.)

Tableau B-1

Activités suivies et crédits reçus par chaque prof.-étudiant du collège A

Code prof	ACTIVITES																																		Totaux	
	0116	0213	0313	0413	0513	0006	0611	0711	0811	0911	1012	1112	1211	1311	1412	1512	1615	1712	1811	1911	2013	2112	2211	2311	2411	2511	2611	2712	2811	2912	3011	3111	3211	3313	Activités	Crédits
002	6	3																																	2	9
003							1		1	1						2							1				1				1				7	8
007	6		3	3			1						1															2							6	16
009																		2	1	1					1					2					5	7
010						6	1						1																						3	8
011																	5																		1	5
012	6		3	3	3								1			2		2	1		1	1		1		1	1	1		1					15	28
014							1	1		1			1		2										1		1		1	2					10	12
016	6		3				1	1					1									2				1	1	1	2		1				11	20
018							1	1				2														1									4	5
019							1			1			1		2	2		2		1			1				1	1		1			3		12	17
020		3								1							5										1	1							5	11
028	6																																		1	6
030		3					1	1			2	2	1	1	2	2		2		1						1	1			1		1			16	23
031							1			1	2		1	1		2		2	1	1			1				1	1							12	25
037							1		1	1																									3	3
038																		2	1	1					1										4	5
041			3				1	1					1		2			2	1	1		2				1	1	1	2		1				14	20
044						6																													1	6
045							1			1	2	2	1	1		2		2	1	1			1				1	2	1		1					15	20
048							1	1	1	1	2		1	1									1			1										9	10
049	6	3	3	3			1			2	2		1		2	2											1		1		1		1		14	29
055																		2	1	1			1			1	1								6	7
056							1	1			2															1			1	2					6	8
059							1																			1									2	2
067	6		3	3			1		1				1		2	2											1	1		1	1	1			13	24
071							1		1	1			1		2	2		2	1	1			1				1	1	1		1				14	17
081	6		3	3	3		1	1			2		1			2		2	1	1	3	2				1	1			1	1				18	35
082			3		3		1						1				5				3						1								7	17
083										1																									1	1
093	6		3				1						1			2		2		1				1											8	17
095		3																																	1	3
103	6				3																1	1		1	1	1	1								8	15
110	6	3			3					1											3														5	16
113	6						1				1			1													1									4	4
114	6		3	3	3	6	1					2	2		1			5			3									1						12	36
118	6																																		1	6
123										1			1	1		2		2	1	1							1	2	1		1				11	14

Tableau B-1 (suite)

Code prof	ACTIVITES																																	Totaux	
	0116	0213	0313	0413	0513	0006	0611	0711	0811	0911	1012	1112	1211	1311	1412	1512	1615	1712	1811	1911	2013	2112	2211	2311	2411	2511	2611	2712	2811	2912	3011	3111	3211	3313	Activités	Crédits
124	6		3	3			1	1	1				1					2	1	1		2				1	1	2	1						15	27
128	6		3				1	1	1				1									2				1	1								9	17
130	6		3		3												5	2	1	1				2		1							1		10	25
135															2																				1	2
141										1	2						5						1				1	2	1						7	13
142	6		3	3			1	1					1					2		1		2				1	1	2							12	24
143							1	1		1		2	1					2	1	1				2	1	1	1	2	1						14	18
144	6																																		1	6
149							1			1			1					2	1	1			1				1	2	1	2					11	14
155																		2	1	1						2									4	6
156																	5										1		1	2					4	9
158													1	1			5										1			2					5	10
159	6	3		3	3		1				2		1	1			5				3			1		1	1		1					3	15	35
162							1		1	1			1	1	2	2		2	1	1			1				1		1		1	1	1			16	19
163																													1	2				3	3	6
164																											1		1						2	2
165																											1								1	1
166																												2							1	2
167																											1	2						3	3	6
168																												2							1	2
169																											1								1	1
170																														2					1	2

Tableau B-2

Activités suivies et crédits reçus par chaque prof.-étudiant au collège B[1]

Code prof	ACTIVITES															Totaux	
	0126	0223	0425	0523	0626	0325	0725	0006	0823	0923	1023	1125	1221	1325	1422	1521	Activités	Crédits
001	6																1	6
004	6		5			5											3	16
005						5			3								2	8
006							5					5					2	10
008		3															1	3
013							5					5					2	10
021						5				3				5	2		4	15
022			5									5					2	10
						5												
039	6		5			5											3	16
040						5											1	5
046			5									5					2	10
047										3	3				2		3	8
050	6			3		5	5					5					5	24
051	6						5		3			5			2		5	21
052							5		3			5		5	2		5	20
053	6			3			5		3	3		5			2		7	27
058			5														1	5
062							5										1	5
064	6																1	6
066	6	3						6							2		4	17
069									3		3						2	6
070	6																1	6
072						5											1	5
073			5									5					2	10
074	6																1	6
079		3	5		6	5											4	19
080							5					5		5			3	15
084							5					5		5			3	15
087										3	3						2	6
088							5					5					2	10
089	6			3					3								3	12
091					6	5											2	11
094				3			5		3			5		5			5	21
097														5			1	5
098			5						3								2	8

Tableau B-2 (suite)

Code prof	ACTIVITES																Totaux	
	0126	0223	0425	0523	0626	0325	0725	0006	0823	0923	1023	1125	1221	1325	1422	1521	Activités	Crédits
099									3	3	3		1				4	10
100											3			3	2		3	10
106														5			1	5
107					6												1	6
115						5						5					2	10
120						5											1	5
122						5				3				5			3	13
125		3															1	3
126						5											1	5
131			5						3	3							3	11
132										3					2		2	5
134			5														1	5
139							5					5					2	10
146					6												1	6
147										3	3			5	2		4	13
152										3	3			5			3	11
154					6			6	3								3	15
157	6																1	6
160	6																1	6
171															2	1	2	3
172																1	1	1
173																1	1	1
174																1	1	1
175															2	1	2	3
176																1	1	1
177																1	1	1
178																1	1	1
179																1	1	1
180																1	1	1

[1] Une consultation auprès des répondants locaux nous a amenés à apporter diverses corrections à ces données. Entre autres, l'activité codée 0325 avait été mal localisée; elle s'est en fait tenue au cours du 2ème semestre et non du 4ème tel qu'indiqué dans ce tableau. De plus, les répondants locaux nous ont signalé l'absence d'un professeur effectivement actif dans le programme et qui devrait faire partie de l'échantillon. Il était cependant trop tard pour l'inclure dans ce rapport.

Annexe C

Mesures de la vitalité des professeurs-étudiants

(La description du contenu de cette annexe
se trouve à la page 8 du texte.)

Tableau C-1

Crédits accumulés par semestre et code de vitalité
des professeurs-étudiants du collège A

Semest. d'adm.	Code ident.	Gr. III EA-73	Gr. IV HP-74	Gr. V EA-74	Gr. VI HP-75	Gr. VII EA-75	Total crédits	Code vital.	Moy. sem.	Code rythme
	028	6	----------				6	I	-	-
	118	6	----------				6	I	-	-
	144	6	----------				6	I	-	-
	002	6	3	----------			9	I	-	-
	093	6	3	1	7	-	17	A	3.4	M
	110	6	6	1	3	-	16	A	3.2	M
Gr.3	007	6	6	1	1	2	16	A	3.2	M
EA-73	012	6	9	-	10	3	28	A	5.6	R
(N=19)	016	6	3	2	4	5	20	A	4.0	M
	049	6	9	5	5	4	29	A	5.8	R
	067	6	6	2	5	5	24	A	4.8	M
	081	6	9	4	13	3	35	A	7.0	R
	103	6	3	-	4	2	15	A	3.0	M
	114	6	15	5	9	1	36	A	7.2	R
	124	6	6	3	8	4	27	A	5.4	R
	128	6	3	3	4	1	17	A	3.4	M
	130	6	6	-	12	1	25	A	5.0	R
	142	6	6	2	7	3	24	A	4.8	M
	159	6	9	3	12	5	35	A	7.0	R
	095	-	3	----------			3	I	-	-
Gr.4	010	-	6	1	1	-	8	A	2.0	L
HP-74	020	-	3	1	5	2	11	A	2.8	M
(N=6)	030	-	3	6	11	4	24	A	6.0	R
	041	-	3	2	10	5	20	A	5.0	R
	082	-	6	1	9	1	17	A	4.3	M

Tableau C-1 (suite)

Sement. d'adm.	Code ident.	Gr. III EA-73	Gr. IV HP-74	Gr. V EA-74	Gr. VI HP-75	Gr. VII EA-75	Total crédits	Code vital.	Moy. sem.	Code rythme
	037	-	-	3	----------		3	H	1.0	L
	083	-	-	1	----------		1	H	0.3	L
	018	-	-	4	1	-	5	A	1.7	L
	048	-	-	6	4	-	10	A	3.3	M
	059	-	-	1	1	-	2	A	0.7	L
	003	-	-	3	3	-	8	A	2.7	M
	014	-	-	3	5	4	12	A	4.0	M
Gr.5	019	-	-	2	9	6	17	A	5.7	R
EA-74	031	-	-	4	9	2	15	A	5.0	R
(N=18)	045	-	-	6	9	5	20	A	6.7	R
	056	-	-	4	1	3	8	A	2.7	M
	071	-	-	3	10	4	17	A	5.7	R
	113	-	-	2	1	1	4	A	1.3	L
	123	-	-	1	8	5	14	A	4.7	M
	141	-	-	3	6	4	13	A	4.3	M
	143	-	-	7	7	4	18	A	6.0	R
	149	-	-	2	6	6	14	A	4.7	M
	162	-	-	3	11	5	19	A	6.3	R
	011	-	-	-	5	-	5	A	2.5	M
	038	-	-	-	5	-	5	A	2.5	M
	135	-	-	-	2	-	2	A	1.0	L
Gr.6	155	-	-	-	6	-	6	A	3.0	M
HP-75	009	-	-	-	5	2	7	A	3.5	M
(N=8)	055	-	-	-	6	1	7	A	3.5	M
	156	-	-	-	5	4	9	A	4.5	M
	158	-	-	-	7	3	10	A	5.0	R
	163	-	-	-	-	6	6	A	-	-
	164	-	-	-	-	2	2	A	-	-
	165	-	-	-	-	1	1	A	-	-
Gr.7	166	-	-	-	-	2	2	A	-	-
EA-75	167	-	-	-	-	6	6	A	-	-
(N=8)	168	-	-	-	-	2	2	A	-	-
	169	-	-	-	-	1	1	A	-	-
	170	-	-	-	-	3	3	A	-	-

Tableau C-2

Crédits accumulés par semestre et code de vitalité
des professeurs-étudiants du collège B

Sem. d'adm.	Code ident.	Gr. I EA-72	Gr.II HP-73	Gr.III EA-73	Gr.IV HP-74	Gr. V EA-74	Gr.VI HP-75	Gr.VII EA-75	Total crédits	Code vital.	Moy. sem.	Code rythme
	001	6							6	I	-	-
	064	6							6	I	-	-
	070	6							6	I	-	-
	074	6							6	I	-	-
Gr.1 EA-72 (N=12)	157	6							6	I	-	-
	004	6	5	-	5	-			16	H	2.7	M
	039	6	5	-	5	-			16	H	2.7	M
	050	6	-	3	10	-	5		24	A	4.0	M
	051	6	-		5	-	8	2	21	A	3.5	M
	053	6	-	3	5	-	11	2	27	A	4.5	M
	066	6	3	-	6	-	-	2	17	A	2.8	M
	089	6	-	3	-	-	3	-	12	A	2.0	L
	008	-	3						3	I	-	-
	022	-	5	-	-	-	5	-	10	A	2.0	L
	046	-	5	-	-	-	5		10	A	2.0	L
Gr.2 HP-73 (N=10)	058	-	5						5	I	-	-
	073	-	5	-	-	-	5	-	10	A	2.0	L
	125	-	3						3	I	-	-
	134	-	5						5	I	-	-
	079	-	8	-	11	-			19	H	3.8	M
	098	-	5	-	-	-	3	-	8	A	1.6	L
	131	-	5	-	-	-	6	-	11	A	2.2	L
Gr.3 EA-73 (N=1)	094	-	-	3	5	-	8	5	21	A	5.3	R
	006	-	-	-	5	-	5	-	10	A	3.3	M
	013	-	-	-	5	-	5	-	10	A	3.3	M
	040	-	-	-	5	-			5	H	1.7	L
	062	-	-	-	5	-			5	H	1.7	L
Gr.4 HP-74 (N=19)	072	-	-	-	5	-			5	H	1.7	L
	088	-	-	-	5	-	5	-	10	A	3.3	M
	091	-	-	-	11	-			11	H	3.7	M
	107	-	-	-	6	-			6	H	2.0	L
	120	-	-	-	5	-			5	H	1.7	L
	126	-	-	-	5	-			5	H	1.7	L
	139	-	-	-	5	-	5	-	10	A	3.3	M

Tableau C-2 (suite)

Sem. d'adm.	Code ident.	Gr. I EA-72	Gr.II HP-73	Gr.III EA-73	Gr.IV HP-74	Gr. V EA-74	Gr.VI HP-75	Gr.VII EA-75	Total crédits	Code vital.	Moy. sem.	Code rythme
	146	-	-	-	6	-	----------		6	H	2.0	L
	021	-	-	-	5	-	3	7	15	A	5.0	R
	052	-	-	-	5	-	8	7	20	A	6.7	R
Gr.4	080	-	-	-	5	-	5	5	15	A	5.0	R
suite	084	-	-	-	5	-	5	5	15	A	5.0	R
	115	-	-	-	5	-	5	-	10	A	3.3	M
	122	-	-	-	5	-	3	5	13	A	4.3	M
	154	-	-	-	12	-	3	-	15	A	5.0	R
Groupe 5: aucune personne admise durant ce semestre												
	005	-	-	-	-	-	8	-	8	A	4.0	M
	047	-	-	-	-	-	6	2	8	A	4.0	M
	069	-	-	-	-	-	6	-	6	A	3.0	M
Gr.6	087	-	-	-	-	-	6	-	6	A	3.0	M
HP-75	099	-	-	-	-	-	10	-	10	A	5.0	R
(N=9)	100	-	-	-	-	-	3	7	10	A	5.0	R
	132	-	-	-	-	-	3	2	5	A	2.5	M
	147	-	-	-	-	-	6	7	13	A	6.5	R
	152	-	-	-	-	-	6	5	11	A	5.5	R
	097	-	-	-	-	-	-	5	5	A	-	-
	106	-	-	-	-	-	-	5	5	A	-	-
	171	-	-	-	-	-	-	3	3	A	-	-
	172	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
	173	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
Gr.7	174	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
EA-75	175	-	-	-	-	-	-	3	3	A	-	-
(N=12)	176	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
	177	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
	178	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
	179	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-
	180	-	-	-	-	-	-	1	1	A	-	-

Annexe D

Indices de spécialisation des professeurs-étudiants

(La description du contenu de cette annexe
se trouve à la page 17 du texte.)

Tableau D-1

Répartition, par catégorie et selon deux bases de proportionnalité, des crédits accumulés au CPEC par un échantillon de 28 professeurs du collège A

Code du sujet	Base: crédits possibles								Base: crédits totaux							
	I-A		I-B		II-A		II-B		I-A		I-B		II-A		II-B	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
007	4/12	33	-/9	0	6/12	50	5/8	63	4/15	27	-/15	0	6/15	40	5/15	33
012	9/12	75	-/9	0	9/12	75	6/8	75	9/24	38	-/24	0	9/24	37	6/24	25
016	7/12	58	2/9	22	6/12	50	-/8	0	7/15	47	2/15	13	6/15	40	-/15	0
049	6/12	50	3/9	33	11/12	92	7/8	88	6/27	22	3/27	11	11/27	41	7/27	26
067	6/12	50	1/9	11	9/12	75	5/8	63	6/21	28	1/21	5	9/21	43	5/21	24
081	10/12	83	-/9	0	11/12	92	6/8	75	10/27	37	-/27	0	11/27	41	6/27	22
093	7/12	58	-/9	0	8/12	67	-/8	0	7/15	47	-/15	0	8/15	53	-/15	0
103	2/12	17	-/9	0	6/12	50	3/8	38	2/11	18	-/11	0	6/11	55	3/11	27
110	0	0	4/9	44	6/12	50	3/8	38	-/13	0	4/13	31	6/12	46	3/13	23
114	4/12	33	5/9	56	9/12	75	8/8	100	4/26	15	5/26	19	9/26	35	8/26	31
124	11/12	92	1/9	11	6/12	50	5/8	63	11/23	48	1/23	4	6/23	26	5/23	22
128	6/12	50	1/9	11	6/12	50	-/8	0	6/13	46	1/13	8	6/13	46	-/13	0
130	7/12	58	5/9	56	6/12	50	3/8	38	7/21	33	5/21	24	6/21	29	3/21	14
142	9/12	75	-/9	0	6/12	50	5/8	63	9/20	45	-/20	0	6/20	30	5/20	25
159	3/12	25	8/9	89	9/12	75	6/8	75	3/26	11	8/26	31	9/26	35	6/26	23
020	3/12	25	8/9	89	-/6	0	-/8	0	3/11	27	8/11	73	-/11	0	-/11	0
030	7/12	58	3/9	33	6/6	100	4/8	50	7/20	35	3/20	15	6/20	30	4/20	20
041	11/12	92	2/9	22	-/6	0	2/8	25	11/15	74	2/15	13	-/15	0	2/15	13
082	5/12	42	5/9	56	-/6	0	3/8	38	5/13	38	5/13	38	-/13	0	3/13	24
019	7/9	78	-/8	0	3/6	50	2/4	50	7/12	58	-/12	0	3/12	25	2/12	17
031	8/9	89	-/8	0	5/6	83	-/4	0	8/13	62	-/13	0	5/13	38	-/13	0
045	8/9	89	-/8	0	6/6	100	4/4	100	8/18	45	-/18	0	6/18	33	4/18	22
071	8/9	89	1/8	13	3/6	50	2/4	50	8/14	57	1/14	7	3/14	22	2/14	14
123	7/9	78	1/8	13	4/6	67	2/4	50	7/14	50	1/1	7	4/14	29	2/14	14
141	2/9	22	6/8	75	2/6	33	2/4	50	2/12	17	6/12	50	2/12	17	2/12	16
143	9/9	100	-/8	0	-/6	0	4/4	100	9/13	69	-/13	0	-/13	0	4/13	31
149	8/9	89	2/8	25	-/6	-	2/4	50	8/12	67	2/12	17	-/12	0	2/12	16
162	8/9	89	1/8	13	4/6	67	2/4	50	8/15	53	1/15	7	4/15	27	2/15	13

Tableau D-2

Répartition, par catégorie et selon deux bases de proportionnalité, des crédits accumulés au CPEC par un échantillon de 16 professeurs du collège B

Code du sujet	Base: crédits possibles						Base: crédits totaux					
	I-A		I-B		II-A		I-A		I-B		II-A	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
004	5/18	28	5/10	50	6/8	75	5/16	31	5/16	31	6/16	38
039	5/18	28	5/10	50	6/8	75	5/16	31	5/16	31	6/16	38
050	8/18	44	5/10	50	6/8	75	8/19	42	5/19	26	6/19	32
051	3/18	17	10/10	100	8/8	100	3/21	14	10/21	48	8/21	38
053	9/18	50	5/10	50	8/8	100	9/22	41	5/22	23	8/22	36
066	3/18	17	0/10	0	8/8	100	3/11	27	0/11	0	8/11	73
089	6/18	33	0/10	0	6/8	75	6/12	50	0/12	0	6/12	50
079	8/18	44	5/10	50	6/8	75	8/19	42	5/19	26	6/19	32
131	6/18	33	5/10	50	0/8	0	6/11	55	5/11	45	0/11	0
094	6/15	40	10/10	100	5/7	71	6/21	28	10/21	48	5/21	24
021	8/12	67	0/10	0	7/7	100	8/15	53	0/15	0	7/15	47
052	3/12	25	5/10	50	7/7	100	3/15	20	5/15	33	7/15	47
084	0	0	10/10	100	5/7	71	0	0	10/15	67	5/15	33
091	0	0	5/10	50	6/8	75	0	0	5/11	45	6/11	55
122	8/12	67	0/10	0	7/7	100	8/15	53	0/15	0	7/15	47
152	6/10	60	0/0	0	5/7	71	6/11	54	0/11	0	5/11	46

Tableau D-3

Répartition par secteur des crédits accumulés au CPEC par un échantillon de 28 professeurs du collège A

Code du sujet	Base: crédits totaux			
	Secteur I		Secteur II	
	N	%	N	%
007	4/15	27	11/15	73
012	9/24	38	15/24	62
016	9/15	60	6/15	40
049	9/27	33	18/28	67
067	7/21	33	14/21	67
081	10/27	37	17/27	63
093	7/15	47	8/15	53
103	2/11	18	9/11	82
110	4/13	31	9/13	69
114	9/26	34	17/26	66
124	12/23	52	11/23	48
128	7/13	54	6/13	46
130	12/21	57	9/21	43
142	9/20	45	11/20	55
159	11/26	42	15/26	58
020	11/11	100	-/11	0
030	10/20	50	10/20	50
041	13/15	87	2/15	13
082	10/13	76	3/13	24
019	7/12	58	5/12	42
031	8/13	62	5/13	38
045	8/18	45	10/18	55
071	9/14	64	5/14	36
123	8/14	57	6/14	43
141	8/12	67	4/12	33
143	9/13	69	4/13	31
149	10/12	84	2/12	16
162	9/15	60	6/15	40

Annexe E

Données brutes reliées à divers calculs statistiques

Tableau E-1

Données brutes ayant servi au calcul du coefficient de corrélation présenté à la page 22 du texte

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Code du sujet (Collège A)	% des crédits totaux		Ecart entre (2) et (3)	N. de crédits totaux
	Secteur I	Secteur II		
007	27	73	46	15
012	38	62	24	24
016	60	40	20	15
049	33	67	16	27
067	33	67	16	21
081	37	63	26	27
093	47	53	6	15
103	18	82	64	11
110	30	70	40	13
114	35	65	30	26
124	52	48	4	23
128	54	46	8	13
130	57	43	14	21
142	45	55	10	20
159	42	58	16	26
020	100	0	100	11
030	50	50	0	20
041	87	13	74	15
082	77	23	54	13
019	58	42	16	12
031	62	38	24	13
045	44	56	12	18
071	64	36	28	14
123	57	43	14	14
141	67	33	34	12
143	69	31	38	13
149	83	17	66	12
162	60	40	20	15
		N	28	28
	Statistiques	M	53.1	46.9
		σ	19.2	19.2
	Corrélation (r)		-0.45	

Tableau E-2

Données brutes ayant servi au calcul du coefficient de corrélation présenté à la page 24 du texte

(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Code du sujet (Collège B)	% des crédits totaux			Écart entre petit et + grand % de (2),(3),(4)	N. de crédits totaux
	Cat. I-A	Cat. I-B	Cat. II-A		
004	31	31	38	7	16
039	31	31	38	7	16
050	42	26	32	16	19
051	14	48	38	34	21
053	41	23	36	18	22
066	27	0	73	73	11
089	50	0	50	12	12
079	42	26	32	16	19
131	54	46	0	54	11
094	30	47	23	24	21
021	53	0	47	53	15
052	20	33	47	27	15
084	0	67	33	67	15
091	0	45	55	55	11
122	53	0	47	53	15
152	55	0	45	55	11
			N	16	16
		Statistiques	M	38.1	15.6
			σ	21.8	3.84
		Corrélation	(r)	-0.69	

Annexe F

Données brutes sur les perspectives d'achèvement

Tableau F-1

Données brutes provenant du collège étudié

Groupe admission	Code prof	Statut	Crédits à date (EA-75)	Moy. sem.	Totaux attendus[1] j.76	j.77	j.78
3 (EA-73)	075	H	8	1.6	10	13	16
"	093	A	17	3.4	20	(27)	-
"	096	A	10	2.0	12	16	20
"	110	A	16	3.2	19	25	(31)
"	007	A	16	3.2	19	25	(31)
"	012	A	28	5.6	(34)	-	-
"	016	A	20	4.0	24	(28)	-
"	049	A	29	5.8	(35)	-	-
"	067	A	27	4.8	(29)	-	-
"	081	A	35	7.0	-	-	-
"	103	A	15	3.0	18	24	(30)
"	114	A	36	7.2	-	-	-
"	124	A	27	5.4	(32)	-	-
"	128	A	17	3.4	20	(27)	-
"	130	A	25	5.0	(30)	-	-
"	142	A	24	4.8	(29)	-	-
"	159	A	35	7.0	-	-	-
4 (HP-74)	086	H	5	1.3	6	9	12
"	010	A	8	2.0	10	14	18
"	020	A	11	2.8	13	18	24
"	030	A	24	6.0	(30)	-	-
"	041	A	20	5.0	25	(35)	-
"	082	A	17	4.3	21	(29)	-
5 (EA-74)	037	H	3	1.0	4	6	8
"	083	H	1	0.3	1	2	4
"	018	A	5	1.7	7	10	13
"	048	A	10	3.3	13	19	(25)
"	059	A	2	0.7	2	3	4
"	003	A	8	2.7	11	16	21
"	014	A	12	4.0	16	24	(32)

Groupe admission	Code prof	Statut	Crédits à date (EA-75)	Moy. sem.	Totaux attendus j.76	j.77	j.78
5 (EA-74)	019	A	17	5.7	22	(33)	-
"	031	A	15	5.0	20	(30)	-
"	045	A	20	6.7	27	(40)	-
"	056	A	8	2.7	11	16	21
"	071	A	17	5.7	23	(34)	-
"	113	A	4	1.3	5	8	11
"	123	A	14	4.7	19	(28)	-
"	141	A	13	4.3	17	26	(35)
"	143	A	18	6.0	24	(36)	-
"	149	A	14	4.7	19	(28)	-
"	162	A	19	6.3	24	(37)	-
6 (HP-75)	011	A	5	2.5	8	13	18
"	038	A	5	2.5	8	13	18
"	135	A	2	1.0	3	5	7
"	155	A	6	3.0	9	15	21
"	009	A	7	3.5	11	18	(25)
"	055	A	7	3.5	11	18	(25)
"	156	A	9	4.5	14	23	(32)
"	158	A	10	5.0	15	25	(35)
7 (EA-75)	163	A	6		12	24	(36)
"	164	A	2		4	8	12
"	165	A	1		2	4	6
"	166	A	2		4	8	12
"	167	A	6		12	24	(36)
"	168	A	2		4	8	12
"	169	A	1		2	4	6
"	170	A	2		4	8	12

[1] L'encerclement identifie l'année d'achèvement.

INRS
ÉDUCATION

Institut national de la
recherche scientifique

Quelques résultats préliminaires d'un sondage auprès de la clientèle du CPEC

François Gagné

Pierre Larocque

Juin 1976

Table des matières

	pages
A - Introduction	1
B - Notes méthodologiques	2
1. Structure générale du questionnaire	2
2. Construction du questionnaire	2
3. Cueillette des données	3
4. Sélection des informations prioritaires	3
C - Analyse des motifs d'inscription	4
1. Résultats d'ensemble	4
2. Particularités institutionnelles	6
D - Satisfaction vis-à-vis du cadre pédagogique	7
1. Image globale	7
2. Images locales	9
3. Les trois mesures globales	10
E - L'impact des activités	11
1. Image globale	11
2. Images locales	13
F - Conclusion	15

Annexe: Copie du questionnaire

A - Introduction

En mai 1976, l'équipe de l'INRS-Education chargée de travaux d'évaluation dans le cadre du projet PERFORMA a dirigé un sondage dans quatre collèges auprès d'une centaine de professeurs inscrits aux activités de perfectionnement du CPEC (Certificat de perfectionnement en enseignement collégial). Le rapport complet de ce sous-projet d'évaluation doit être remis à la direction de PFMA à la fin d'août 1976.

Cependant, l'Université de Sherbrooke et la DGES demandaient au directeur du projet PERFORMA de soumettre dès juin son rapport d'ensemble sur la phase expérimentale du projet, allant de juin 1973 à mai 1976. Un rapport de l'équipe d'évaluation fait partie de ce rapport d'ensemble.

A la demande du directeur de PERFORMA, l'équipe d'évaluation a accepté de joindre à son rapport une analyse préliminaire de certains résultats du sondage. Les deux parties étaient d'accord que ces informations ajouteraient un point de vue important, celui de la clientèle du CPEC, aux autres informations contenues dans le rapport d'ensemble.

On trouvera ci-joint le fruit de cette analyse "d'urgence". Le lecteur voudra bien excuser la qualité douteuse du style: au rythme où nous avons dû produire ce texte, il était normal d'avoir "la langue un peu pendante"!

B - Notes méthodologiques

1. Structure générale du questionnaire

Pour recueillir les perceptions des utilisateurs du CPEC, nous avons construit un questionnaire (cf. annexe) contenant des questions ouvertes et des questions fermées. Cette formule devait permettre d'allier les qualités propres des questions fermées, qui permettent l'analyse de données précises, comparables et plus simples d'interprétation, et celles des questions ouvertes, où les données recueillies cernent de plus près les nuances du raisonnement de chaque répondant.

2. Construction du questionnaire[1]

C'est à partir de leur expérience de l'analyse du CPEC et de consultations auprès des répondants locaux que l'équipe d'évaluation a précisé les contenus du questionnaire. De plus, une version préliminaire de l'instrument a été expérimentée auprès de trois professeurs-étudiants du CPEC, ce qui a permis de polir plusieurs questions.

L'instrument de mesure comprend trois noyaux principaux de questions, qui visent respectivement:

a) les motifs d'admission au CPEC;

b) le degré de satisfaction vis-à-vis divers aspects du cadre pédagogique;

c) l'impact des activités sur l'enseignement.

S'ajoutent à ces trois concentrations des questions sur certaines caractéristiques professionnelles des répondants, sur leur cheminement passé et sur leurs projets futurs eu égard au CPEC.

---

[1] Nous tenons à signaler l'étroite collaboration de Danielle Guillet dans la rédaction et la pré-expérimentation du questionnaire.

3. Cueillette des données

Les entrevues (enregistrées) ont été effectuées dans 4 des 5 collèges offrant ce programme. Dans 3 cegeps sur 4, nous avons constitué des échantillons de 30 répondants, choisis au hasard, qui représentent environ 50% des personnes inscrites localement. Dans le quatrième collège, où il n'y avait que 10 inscriptions, 9 participants ont été rejoints. Les entrevues se sont déroulées du 10 au 28 mai dans tous les cegeps.

4. Sélection des informations prioritaires

Compte tenu de l'échéance très serrée qui nous était fixée, il n'était pas possible de s'arrêter aux commentaires émis en réponse aux questions ouvertes. Seule une analyse quantitative sommaire des questions fermées pouvait être réalisée grâce à l'ordinateur.

Nous avons décidé de centrer notre attention sur les trois noyaux importants, soit les motifs d'inscription, la satisfaction vis-à-vis du cadre pédagogique et l'impact des activités. Les trois sections qui suivent examinent tour à tour ces trois thèmes.

C - Analyse des motifs d'inscription

La question 22 (cf. annexe) demandait aux répondants, parmi les motifs énumérés à la question 21, d'identifier "les cinq qui ont aujourd'hui le plus d'importance pour vous", puis de les classer en ordre décroissant.

Le Tableau 1 présente les motifs qui ont été choisis le plus fréquemment par les répondants, peu importe l'ordre, ainsi que la moyenne des rangs attribués. Les cinq motifs les plus importants, compte tenu de leur fréquence d'apparition et, à fréquence égale, de leur rang moyen, sont identifiés pour chaque collège et pour l'ensemble des répondants à l'aide de chiffres encerclés.

1. Résultats d'ensemble

En examinant les motifs choisis au niveau de l'ensemble de l'échantillon des répondants, on se rend compte que ceux-ci viennent au CPEC principalement pour acquérir des connaissances et des habiletés applicables dans leur tâche d'enseignement. Les quatre motifs les plus valorisés par l'échantillon visent:

a) l'amélioration de la qualité de l'enseignement;

b) l'acquisition d'outils de réflexion et d'analyse;

c) la connaissance de techniques ou méthodes pédagogiques particulières;

d) enfin, le développement personnel de l'individu.

Le cinquième motif chevauche deux types de motifs: l'acquisition de connaissances et la formule pédagogique du CPEC.

Il est quand même surprenant que les motifs reliés au cadre pédagogique du CPEC (items c, h, k, m, p, t) n'aient pas plus d'importance, si

Tableau 1

Identification, par collège et pour l'ensemble, des cinq motifs d'admission les plus valorisés par la clientèle du CPEC-PERFORMA

Motifs		Coll. A	B	C	D	Tous
(21-l) Je souhaitais améliorer la qualité de mon enseignement.	Rg	(1)	(3)	(1)	(3)	(1)
	fr.	21	9	5	13	48
	M	2.71	2.33	1.80	1.69	2.27
(21-n) Je souhaitais acquérir des outils de réflexion et d'analyse pour mes tâches d'enseignement.	Rg	(2)	(2)	7	(5)	(2)
	fr.	21	11	3	11	46
	M	2.62	3.45	1.33	2.91	2.80
(21-j) Je souhaitais connaître certaines techniques ou méthodes pédagogiques particulières.	Rg	(3)	6	(4)	(2)	(3)
	fr.	21	5	4	15	45
	M	2.43	2.80	3.00	2.40	2.51
(21-q) Pour mon développement personnel.	Rg	(5)	(5)	(3)	(1)	(4)
	fr.	14	6	4	16	40
	M	2.50	3.00	3.25	2.75	2.75
(21-a) Les activités portaient principalement sur des dimensions concrètes de l'enseignement	Rg	(4)	(1)	8	10	(5)
	fr.	16	12	2	6	36
	M	3.06	2.00	4.50	2.50	2.69
(21-i) C'était une bonne occasion d'échanger des idées avec mes collègues.	Rg	6	7	(4)	6	6
	fr.	13	4	4	8	29
	M	3.23	3.75	3.00	3.13	3.24
(21-b) Ces activités me permettaient de rencontrer et mieux connaître d'autres professeurs du collège.	Rg	9	10	10	(4)	7
	fr.	6	3	2	11	22
	M	3.00	3.00	3.50	3.00	3.05
(21-p) L'approche pédagogique utilisée dans ces activités me plaisait.	Rg	13	(4)	13	11	9
	fr.	4	6	1	6	17
	M	3.25	3.67	4.00	2.33	3.12
(21-c) La plupart des activités se tenaient dans les locaux du collège.	Rg	20	9	(2)	7	11
	fr.	0	3	4	8	15
	M	0	4.67	4.50	2.88	4.67

Rg : rang de l'item parmi les 20 motifs

fr. : fréquence de choix parmi les cinq premiers

M : moyenne des rangs attribués par les répondants

l'on tient compte de l'originalité de la formule par comparaison à d'autres programmes de perfectionnement pédagogique. L'analyse de contenu des commentaires pourra nous éclairer sur ce sujet. D'autres motivations, reliées aux relations interpersonnelles, aux crédits, aux diplômes, au salaire, n'apparaissent pas parmi les motifs principaux.

L'importance moindre de motifs d'ordre matériel (diplôme, crédits, etc.) est confirmée par d'autres informations recueillies: plusieurs professeurs n'ont pas besoin ou ne désirent pas le Certificat, même s'ils suivent les activités. Ainsi, 23% des professeurs ont déjà 19 années de scolarité, donc sont plafonnés, tandis que 24% ont déjà un diplôme en pédagogie.

2. Particularités institutionnelles

A l'exception du collège A, où l'on retrouve les mêmes cinq motifs que ceux de l'ensemble de l'échantillon, chaque collège présente certaines particularités qui les différencie de l'ensemble.

Au collège B, par exemple, l'approche pédagogique utilisée semble avoir une certaine importance et vient au quatrième rang des motifs les plus importants.

Pour les répondants du collège C, deux des cinq motifs principaux ne se situent pas, contrairement à l'ensemble, parmi des préoccupations d'ordre cognitif. L'accessibilité des activités, c'est-à-dire le fait qu'elles se déroulent dans le collège, semble être une condition importante à la participation, puisqu'elle vient au deuxième rang. D'autre part, c'est l'un des deux collèges où l'on choisit un item qui mentionne les relations interpersonnelles ("bonne occasion d'échanger des idées avec mes collègues"). L'autre est le collège D où l'on valorise le fait de pouvoir "rencontrer et mieux connaître d'autres professeurs du collège".

On peut dégager de cette analyse rapide une centration très nette des répondants sur des motifs intrinsèques, par opposition aux incentifs extrinsèques que constituent le diplôme et le salaire accru.

D - Satisfaction vis-à-vis du cadre pédagogique

A la question 29 (cf. annexe), nous demandions aux répondants d'indiquer leur degré de satisfaction vis-à-vis de 15 aspects différents du cadre pédagogique des sessions du CPEC. Nous utilisions une échelle en 7 points, allant de "extrêmement insatisfait" à "extrêmement satisfait".

Le Tableau 2 présente, par collège et pour l'ensemble de l'échantillon, les cinq items les plus satisfaisants, de même que les cinq items les moins satisfaisants. Ils sont placés en ordre décroissant et accompagnés de leur moyenne respective.

Au bas du tableau apparaissent trois moyennes générales. La première correspond tout simplement au cumul des moyennes des quinze items. La seconde est un autre indice de satisfaction générale tiré de la question 30 (cf. annexe). Quant à la troisième, elle provient de la question 32, qui demandait aux répondants (sur une échelle en 5 points cette fois) s'ils avaient beaucoup appris dans les activités du CPEC.

1. Image globale

Notons tout d'abord que les moyennes (somme des items) sont généralement élevées, se situant dans l'ensemble presque à mi-chemin (5.39) entre le point 5 (assez satisfait) et le point 6 (très satisfait) de l'échelle. De plus, l'item le moins satisfaisant a une moyenne légèrement au-dessous du point 5 (4.84). Enfin, un point d'échelle seulement sépare les deux items extrêmes. Bref, l'image d'ensemble est globalement fort positive.

Quels sont les items les plus satisfaisants? En général, la principale source de satisfaction se situe au niveau des personnes-ressources. Les utilisateurs échantillonnés apprécient grandement leur disponibilité, leur compétence, le soin qu'ils apportent à la préparation des rencontres et leur habileté de pédagogue. Ils apprécient également l'intérêt des contenus de cours.

Tableau 2

Principales sources de satisfaction et d'insatisfaction

	Collège A		Collège B		Collège C		Collège D		Total	
ITEMS LES PLUS SATISFAISANTS	Nombre d'activités	5.97	Disponibilité des ressources	6.04	Calendrier des activités	6.56	Compétence académique des ressources	6.10	Disponibilité des ressources	5.83
	Variété des thèmes abordés	5.84	Préparation soignée par ressources	5.79	Disponibilité des ressources	6.38	Préparation soignée par ressources	6.03	Compétence académique des ressources	5.80
	Compétence académique des ressources	5.70	Compétence académique des ressources	5.60	Préparation soignée par ressources	6.00	Intérêt des contenus	5.97	Préparation soignée par ressources	5.74
	Disponibilité des ressources	5.63	Intérêt des contenus	5.55	Procédures d'évaluation	6.00	Habiletés de pédagogues des ressources	5.86	Intérêt des contenus	5.69
	Intérêt des contenus	5.60	Habiletés de pédagogues des ressources	5.52	Compétence académique des ressources	5.89	Disponibilité des ressources	5.73	Habilités de pédagogues des ressources	5.52
ITEMS LES MOINS SATISFAISANTS	Contenus structurés et substantiels	4.91	Procédures d'évaluation	5.17	(3 items ayant même moyenne)	-	Correspondance aux besoins	5.38	Contenus structurés et substantiels	5.23
	Calendrier des activités	4.72	Nombre d'activités	5.14	Equilibre entre théorie et applications	5.22	Procédures d'évaluation	5.37	Participation à l'organisation	5.22
	Charge de travail/n. de crédits	4.66	Participation à l'organisation	5.10	Variété des thèmes abordés	5.22	Participation à l'organisation	5.32	Charge de travail/n. de crédits	5.16
	Procédures d'évaluation	4.53	Variété des thèmes abordés	4.97	Correspondance aux besoins	4.89	Nombre d'activités	5.28	Procédures d'évaluation	5.05
	Préparation soignée par étudiants	4.31	Préparation soignée par étudiants	4.88	Préparation soignée par étudiants	4.88	Variété des thèmes abordés	5.18	Préparation soignée par étudiants	4.84
Moyenne (15 items)		5.191		5.362		5.581		5.606		5.39
Moyenne (satisf. gén.)		5.56		5.20		5.78		5.63		5.50
Moyenne (quantité d'acquisitions)		3.71		3.69		3.67		3.97		3.78

Quant à la pertinence des activités, leur quantité et leur variété, il ne s'agit pas d'aspects qui sont source d'une satisfaction spécialement élevée,puisqu'on ne les retrouve pas non plus dans la zone des facteurs moins satisfaisants.

Du côté de la zone de moindre satisfaction, l'item qui se dégage nettement est "le soin que les professeurs-étudiants apportent à la préparation des rencontres". S'ajoutent des items plus techniques ou administratifs, tels que les procédures d'évaluation et le nombre de crédits accordés par rapport à la charge de travail demandée. Les deux autres items sont le degré d'influence que les professeurs-étudiants peuvent exercer sur l'organisation des activités, de même que le caractère substantiel et structuré des activités. Il faudra attendre l'analyse de contenu pour savoir si, par exemple, il y a trop ou pas assez de travail, ou si les contenus sont trop ou pas assez structurés.

2. Images locales

Dans le cas du collège A, il semble que le grand nombre d'activités offertes ainsi que leur variété soient très appréciés; par comparaison à l'ensemble de l'échantillon ces deux items engendrent un degré plus élevé de satisfaction que le travail des personnes-ressources. Bien plus, dans les trois autres cegeps, ces items se retrouvent parmi les aspects les moins satisfaisants. Il faut donc noter ici une perception tout-à-fait différente des professeurs-étudiants du collège A.

Par ailleurs, on note de façon particulière que les professeurs-étudiants ne se préparent pas suffisamment et que les procédures d'évaluation laissent à désirer. Toujours dans le collège A, on peut constater que les moments où se déroulent les activités suscitent moins de contentement qu'ailleurs. De plus, il faudra attendre l'analyse de contenu pour savoir si les répondants du collège A croient qu'ils ont trop ou pas assez de crédits et s'ils jugent les sessions trop ou pas assez structurées.

La situation du collège B est identique à celle de l'ensemble de l'échantillon sauf les remarques apportées précédemment concernant le nombre et la variété des activités.

Ce qui caractérise le collège C, c'est de retrouver parmi les items les plus satisfaisants l'aspect des procédures d'évaluation, noté comme étant moins satisfaisant par tous les autres collèges. Il serait intéressant de comparer leurs procédures d'évaluation avec celles des autres collèges. L'horaire également ne semble pas causer de problèmes, car c'est l'aspect qui arrive au premier rang. Les autres sources principales de satisfaction sont centrées sur les personnes-ressources, comme dans l'ensemble de l'échantillon.

Le collège D, dans la zone positive, épouse presque les mêmes choix que l'ensemble de l'échantillon, mais ses moyennes sont toujours plus élevées. Les personnes-ressources semblent particulièrement satisfaisantes dans ce collège.

3. Les trois mesures globales

Nous ne nous attarderons pas longuement sur les mesures globales, qui feront l'objet d'une analyse détaillée dans le rapport final. Nous avons déjà noté le niveau assez élevé des deux indices globaux de satisfaction. La mesure du degré d'acquisitions est également assez élevée, se situant nettement plus près du point 4 (beaucoup) que du point 3 (dans une certaine mesure). Nous examinerons sûrement de plus près le fait que les rangs des institutions sur ces trois mesures varient sensiblement.

En conclusion, trois observations ressortent:

a) un degré de satisfaction assez élevé dans l'ensemble;
b) une entente assez étonnante entre les institutions pour ce qui est de l'identification des items les plus positifs et les moins positifs;
c) une satisfaction particulièrement élevée vis-à-vis des personnes-ressources.

E - L'impact des activités

La question 38 avait pour but d'identifier l'impact des activités suivies dans le cadre du CPEC (cf. annexe). Nous suggérions douze cibles différentes. Les répondants indiquaient à l'aide d'une échelle en cinq points (1 = pas du tout; 5 = énormément) dans quelle mesure les activités du CPEC leur avaient permis de changer vis-à-vis de chaque cible proposée.

Le Tableau 3 présente les quatre types d'impact les plus importants, de même que les quatre jugés les moins importants. Les résultats apparaissent pour chaque collège et pour l'ensemble de l'échantillon.

1. Image globale

Au niveau de l'ensemble de l'échantillon, l'impact qui arrive au premier rang c'est l'établissement ou la consolidation des relations inter-départementales. Les trois rangs suivants sont plus directement reliés aux tâches professionnelles: l'identification plus claire des besoins de perfectionnement, ainsi que des forces et faiblesses de leur enseignement, la modification de certaines attitudes face à leur enseignement.

Du côté des impacts les moins importants, c'est la consolidation des relations intra-départementales qui ressort. Ceci peut paraître étonnant par comparaison à la cible jugée la plus touchée, soit les relations inter-départementales. L'analyse des commentaires permettra sans doute de clarifier cette réaction. Il ne semble pas également que le CPEC modifie beaucoup le sentiment d'appartenance au collège. Il faut signaler cependant le contexte bien spécial qui entourait ce sondage: la négociation n'était pas terminée.

En résumé, trois des quatre cibles les plus importantes ont trait directement à la tâche d'enseignement, tandis que trois des quatre formes d'impact jugées les moins touchées concernent des aspects périphériques;

Tableau 3

Principaux impacts des activités du CPEC

	Collège A		Collège B		Collège C		Collège D		Total	
IMPACTS PLUS IMPORTANTS	Identifier forces et faiblesses de leur enseignement	3.50	Modifier certaines attitudes face à leur enseignement	3.34	Consolider leurs relations inter-départementales	4.56	Consolider leurs relations inter-départementales	3.62	Consolider leurs relations inter-départementales	3.31
	Identifier leurs besoins de perfectionnement	3.43	Modifier attitudes face à autres tâche que l'enseignement	3.29	Identifier leurs besoins de perfectionnement	3.56	Mieux se connaître comme personne	3.38	Identifier leurs besoins de perfectionnement	3.27
	Consolider leurs relations inter-départementales	3.21	Comprendre davantage les étudiants	3.23	Améliorer la qualité de leur enseignement	3.33	Améliorer la qualité de leur enseignement	3.22	Identifier forces et faiblesses de leur enseignement	3.17
	Apprendre de nouvelles méthodes pédagogiques	3.06	Mieux se connaître comme personne	3.20	Modifier certaines attitudes face à leur enseignement	3.33			Modifier certaines attitudes face à leur enseignement	3.15
IMPACTS MOINS IMPORTANTS	Mieux se connaître comme personne	2.60	Apprendre de nouvelles méthodes pédagogiques	2.80	Mieux se connaître comme personne	2.33	Consolider leurs relations intra-départementales	2.71	Clarifier leurs valeurs face à l'enseignement	2.74
	Augmenter leur sentiment d'appartenance au collège	2.31	Clarifier leurs valeurs face à l'enseignement	2.77	Identifier forces et faiblesses de leur enseignement	2.36	Clarifier leurs valeurs face à l'enseignement	2.62	Modifier attitudes face à autres tâches que l'enseignement	2.59
	Modifier attitudes face à autres tâches que l'enseignement	2.25	Consolider leurs relations inter-départementales	2.65	Consolider leurs relations intra-départementales	2.44	Modifier attitudes face à autres tâches que l'enseignement	2.38	Augmenter leur sentiment d'appartenance au collège	2.56
	Consolider leurs relations intra-départementales	2.09	Augmenter leur sentiment d'appartenance au collège	2.20	Modifier attitudes face à autres tâches que l'enseignement	2.33			Consolider leurs relations intra-départementales	2.52

l'impact principal des activités du C.P.E.C. semble donc se situer directement au niveau de la tâche.

2. Images locales

La hiérarchisation des impacts dans le collège A ressemble passablement à celle de l'échantillon global, à l'exception du quatrième rang où "l'apprentissage de nouvelles méthodes et techniques pédagogiques" se substitue à la "modification des attitudes face à l'enseignement". On ne retrouve également qu'un seul changement dans la zone de moindre impact. Malgré ces changements, le résumé qui clôturait la section précédente s'applique également au collège A.

Dans le collège B, les impacts mentionnés diffèrent considérablement de l'ensemble, donc des autres collèges, aussi bien au niveau des premiers que des derniers rangs. Dans le rapport final, nous montrerons que le type d'activités tenues dans ce collège peut expliquer en grande partie le type d'impact bien spécial noté dans ce collège. Notons en terminant que, contrairement aux trois autres collèges, "la consolidation des relations inter-départementales" se retrouve presque au dernier rang, alors qu'elle se situe ailleurs parmi les cibles les plus influencées.

Dans le collège C, les impacts les plus importants épousent le profil d'ensemble, à l'exception d'un choix (3è rang). Ce troisième rang ("améliorer la qualité de son enseignement") est surprenant lorsqu'on constate que les répondants ont placé au dixième rang seulement l'item "identifier plus clairement les forces et faiblesses de son enseignement". Nous tenterons de clarifier cette incohérence apparente.

En raison de rangs égaux, nous n'avons retenu dans le collège D que les trois premiers et derniers choix. Un seul des trois premiers choix correspond à ceux de l'ensemble, soit la consolidation des relations inter-départementales. Le second choix ("mieux se connaître comme personne") rejoint l'un des items importants du collège B. Du côté des derniers rangs, les trois choix recoupent ceux de l'échantillon d'ensemble.

Signalons en terminant un phénomène étrange que nous nous proposons d'approfondir dans le rapport final. Même si nous n'avons pu faire calculer des scores globaux (cumul des douze scores d'items), il est aisé de voir par les moyennes du Tableau 3 que les collèges ne varient pas énormément qu'à l'intensité de l'impact moyen. Pourtant, trois des quatre collèges, n'offrent des activités que depuis 1 an, alors que le quatrième (collège A) a plusieurs professeurs inscrits depuis deux ou trois ans. Comment expliquer qu'avec un minimum d'activités offertes dans les trois nouveaux collèges, l'impact semble aussi important que dans le quatrième? Il y a là une inconsistance que nous tenterons de clarifier.

F - Conclusion

Malgré le caractère encore très sommaire de la présente analyse, les résultats nous semblent suffisamment clairs pour qu'on puisse conclure:

a) que les professeurs-étudiants sont motivés prioritairement par les améliorations à leur tâche d'enseignement que pourra leur procurer leur participation aux activités du CPEC;

b) que les professeurs-étudiants sont globalement fort satisfaits du cadre pédagogique de ces activités, et tout spécialement des personnes-ressources (préparation soignée, habiletés de pédagogue, disponibilité);

c) que les professeurs-étudiants jugent avoir passablement évolué vis-à-vis divers aspects de leur tâche pédagogique, et ce grâce aux activités du CPEC.

Si nous avons noté une très grande cohésion entre les divers sous-groupes au niveau des motifs, nous avons pu par ailleurs observer des profils beaucoup plus différenciés vis-à-vis des secteurs "satisfaction" et "impact". Le rapport final permettra d'approfondir ces profils locaux.

ANNEXE

Copie du questionnaire

Sondage auprès des professeurs

Groupe CPEC

Institution: ☐ (1) Entrevue no. ☐☐ (2-3) Date de l'entrevue: jour mois ☐☐☐☐ (4 à 7)

Intervieweur: _____ Durée de l'entrevue (minutes): ☐☐ (8-9)

INFORMATIONS SUR LE RÉPONDANT
(facultatif)

1. Sexe: masculin 1
féminin 2 (10)

2. Age: (au 1er janvier 1976)
20-29 ans 1
30-34 ans 2
35-39 ans 3
40-44 ans 4
45 et plus 5 (11)

3. Etat civil
Célibataire 1
Marié 2 (12)

RÉFÉRENCE ULTÉRIEURE (Q.21g)

4. Scolarité: n. d'années officiellement reconnues, excluant l'année en cours.
☐☐ (13-14)

5. Expérience DANS l'enseignement:
n. d'années officiellement reconnues, excluant l'année en cours.
☐☐ (15-16)

6. Expérience HORS de l'enseignement:
n. d'années officiellement reconnues
☐☐ (17-18)

7. Ancienneté: années à temps plein d'enseignement dans cette institution, excluant l'année en cours.
☐☐ (19-20)

8. Discipline enseignée
(Préciser au besoin le département d'appartenance)
_____
_____
code DGEC ☐☐☐ (21-22-23)

RÉFÉRENCE ULTÉRIEURE (Q.21e)

9. Etes-vous détenteur d'un diplôme en Pédagogie (autre que le CPEC)?
Oui 1
Non 2 → Passer à la Q. 11 (24)

10. Identification du diplôme (titre, lieu, année d'obtention)
_____
_____
_____
_____

11. Date d'admission au CPEC (utiliser le semestre de la première activité suivie):

printemps (janv.-juin) [1]
automne (août-déc.) [2] (25)

197[ ] (26)

12. Nombre de crédits accumulés (exclure les activités en cours): [ ][ ] (27-28)

13. Nombre d'activités auxquelles vous avez participé: [ ][ ] (29-30)

14. Participez-vous présentement ou participerez-vous d'ici juin prochain à une activité offerte dans le cadre du CPEC?

Oui [1] → Passer à la question 21.
Non [2] (31)

15. A quand remonte la dernière activité que vous avez suivie?

printemps (janv-juin) [1]
automne (août-déc.) [2] (32)

197[ ] (33)

16. Au moment de votre admission au CPEC, posiez-vous ce geste avec l'intention claire de compléter un programme de 30 crédits, ou simplement parce que cette formalité était nécessaire pour pouvoir participer à l'activité?

a) intention claire [1]
b) formalité [2] → Passer à la question 23.
c) autre (préciser) [3] (34)

17. Vous considérez-vous encore aujourd'hui comme inscrit au CPEC-PFHA?

Oui [1] → Passer à la question 21.
Non [2] (35)

18. S'agit-il d'un abandon: a) temporaire [1]
b) définitif [2] (36)

19. Selon quelles proportions les motifs de votre retrait du programme du CPEC sont-ils

a) reliés au programme lui-même (v.g. qualité des activités, contenus, méthodes, etc...) [ ][ ][ ] % (37-39)
b) d'ordre personnel (v.g. santé, surcharge de travail, urgences, etc...) [ ][ ][ ] % (40-42)

Total: 1 0 0 %

20. Pourriez-vous préciser quelque peu ces motifs?

21. Examen des motifs d'inscription au CPEC

Vous trouverez ci-après une liste de motifs pouvant avoir influencé votre décision de vous inscrire au programme du CPEC. Veuillez indiquer, pour chacun de ces motifs, l'importance qu'il avait pour vous, au moment de votre inscription au CPEC. Ce sont donc les motifs présents à l'origine qui nous intéressent ici.

Pour chacun des motifs présentés, vous indiquerez le chiffre correspondant à votre choix sur l'échelle numéro 1 (remettre au répondant une copie de l'échelle utilisée).

		Point.	
	a) Les activités portaient principalement sur des dimensions concrètes de l'enseignement.....	☐	(43)
	b) Ces activités me permettaient de rencontrer et mieux connaître d'autres professeurs du collège.....	☐	(44)
	c) La plupart des activités se tenaient dans les locaux du collège....	☐	(45)
	d) J'avais déjà accumulé dans mon dossier des crédits comptant pour une partie d'année et je désirais compléter l'année en question....	☐	(46)
(Q.9)	e) Je tenais à obtenir un diplôme en pédagogie.....	☐	(47)
	f) Les frais de scolarité étaient payés par le comité de perfectionnement local.....	☐	(48)
(Q.4)	g) L'obtention du diplôme CPEC entraînait pour moi une promotion salariale.....	☐	(49)
	h) Les activités étaient organisées par des ressources locales (répondant local).....	☐	(50)
	i) C'était une bonne occasion d'échanger des idées avec mes collègues.	☐	(51)
	j) Je souhaitais connaître certaines techniques ou méthodes pédagogiques particulières.....	☐	(52)
	k) La formule du CPEC me permettait de cheminer à mon propre rythme...	☐	(53)
	l) Je souhaitais améliorer la qualité de mon enseignement.....	☐	(54)
	m) Les activités étaient conçues spécialement pour des professeurs du niveau collégial.....	☐	(55)
	n) Je souhaitais acquérir des outils de réflexion et d'analyse pour mes tâches d'enseignement.....	☐	(56)
	o) Je craignais une éventuelle certification obligatoire (règlement #4)	☐	(57)
	p) L'approche pédagogique utilisée dans ces activités me plaisait.....	☐	(58)
	q) Pour mon développement personnel.....	☐	(59)
	r) Des collègues ou amis m'avaient vivement recommandé le CPEC.....	☐	(60)
	s) Je désirais me joindre à un groupe de professeurs de mon département inscrits au CPEC.....	☐	(61)
	t) Les professeurs pouvaient participer activement au choix et à l'organisation des activités du programme.....	☐	(62)
	u) Autre (précisez):_____	☐	(63)
	v) Autre (précisez):_____	☐	(64)

22. Modifications apportées aux motifs initiaux

a) (Pour ceux qui ont répondu OUI à la question 17)

Parmi les motifs énumérés ci-haut, identifiez les cinq qui ont aujourd'hui le plus d'importance pour vous. Placez-les ensuite en ordre décroissant d'importance (1 = le plus important).

a) ou b)

	posit.		rang	
1)				(65-67)
2)				(68-70)
3)				(71-73)
4)				(74-76)
5)				(77-79)

1 (80)

b) (Pour ceux qui ont répondu NON à la question 17)

Parmi les motifs énumérés ci-haut, y en a-t-il qui ont influencé votre décision de vous retirer du programme (que ce soit parce que ces motifs n'ont pas été satisfaits ou parce qu'ils sont disparus)? Placez-les en ordre décroissant d'importance (1 = le plus important).

23. Avez-vous déjà suivi des cours de pédagogie dans un programme autre que le CPEC?

Oui [1] (4)

24. Comment compareriez-vous l'environnement du CPEC à celui de cet autre programme?

Non [2] (4)

25. Vous savez qu'il existe d'autres programmes analogues, qu'est-ce qui fait que vous leur avez préféré le CPEC?

26. Quels sont les éléments qui vous plaisent moins dans la formule du CPEC, telle que vous la connaissez présentement? (Catégories suggérées: principes pédagogiques véhiculés, contenu des activités, méthodes pédagogiques utilisées, ressources humaines, conditions matérielles (lieux, horaires,...), etc...)

27. Considérez-vous que les professeurs actifs dans le CPEC présentent certaines caractéristiques qui les distinguent de l'ensemble des autres professeurs du collège?

28. Croyez-vous que les professeurs du collège qui ne participent pas aux activités du CPEC perçoivent de façon spéciale les professeurs qui participent au CPEC?

Questions 27 et 28

Catégories possibles

1) Caractéristiques sociologiques;
2) succès pédagogique;
3) attitudes face à l'enseignement;
4) satisfaction au travail;
5) etc...

29. Jugements de satisfaction

Il s'agit maintenant d'exprimer votre degré de satisfaction vis-à-vis divers aspects du programme du CPEC. Pour répondre, référez-vous à l'ensemble des activités que vous avez suivies. L'échelle utilisée pour chacune de ces questions est l'échelle numéro 2.

DE FACON GÉNÉRALE, DANS QUELLE MESURE ÊTES-VOUS SATISFAIT:

a)... du nombre d'activités offertes durant l'année?- - - - - - - - - - - ☐ (5)

b)... de la variété des thèmes abordés dans les activités jusqu'à maintenant? - ☐ (6)

c)... du degré d'influence que vous pouvez exercer sur l'organisation des activités du CPEC (choix du contenu, de l'approche pédagogique, des procédures d'évaluation)?- - - - - - - - - - - - - - - - ☐ (7)

d)... de la correspondance entre les activités tenues et les besoins précis de perfectionnement pédagogique que vous avez? - - - - - - - ☐ (8)

e)... du soin apporté à la préparation des activités par les personnes-ressources? - ☐ (9)

f)... du caractère substantiel et structuré des contenus? - - - - - - - - ☐ (10)

g)... de la charge de travail demandée compte tenu du nombre de crédits accordés? - ☐ (11)

h)... de la localisation des activités à l'intérieur du calendrier pédagogique? - ☐ (12)

i)... de l'intérêt (caractère captivant) que présentent les contenus des activités? - ☐ (13)

j)... du soin que les professeurs-étudiants apportent à la préparation des rencontres- ☐ (14)

k)... de la compétence des personnes-ressources au niveau du contenu?- ☐ (15)

l)... des habiletés de pédagogue manifestées par les personnes-ressources? - ☐ (16)

m)... de l'équilibre entre notions théoriques et applications pratiques dans les contenus des activités? - - - - - - - - - - - - - - - ☐ (17)

n)... de la disponibilité des personnes-ressources pour des rencontres ou consultations en dehors des rencontres formelles?- - - - - - - ☐ (18)

o)... des méthodes et procédures pour l'évaluation des apprentissages?- ☐ (19)

30. Comment évaluez-vous présentement votre degré de satisfaction générale vis-à-vis le CPEC (utiliser l échelle numéro 2)? ☐ (20)

31. Quelles modifications suggéreriez-vous à la formule actuelle (v.g. quant au choix des thèmes, des méthodes, des ressources humaines, des conditions matérielles, etc...)?

32. Avez-vous beaucoup appris (connaissances, habiletés, attitudes, etc.) dans les activités du CPEC que vous avez suivies jusqu'à maintenant? (Utiliser l'échelle numéro 3) ☐ (21)

33. Pouvez-vous décrire les principaux apprentissages que vous avez faits?

34. Pouvez-vous identifier des apprentissages que vous auriez souhaité faire?

35. Pouvez-vous identifier certains exemples précis d'utilisation dans vos tâches d'enseignant des apprentissages effectués dans le cadre du CPEC?

36. Dans quelle mesure ces apprentissages ont-ils modifié à date vos comportements ou attitudes en tant qu'enseignant? (Utiliser l'échelle numéro 3) ☐ (22)

37. Pouvez-vous donner un aperçu de changements de comportements ou d'attitudes dans votre enseignement que vous associez à votre participation aux activités du CPEC?

38. Impact des activités

Nous désirons maintenant inventorier une série d'impacts possibles du CPEC dans votre vie professionnelle. Nous vous demandons de ne mentionner que les effets que vous jugez clairement attribuables (à vos yeux) aux activités du CPEC. Utilisez l'échelle 3.

DANS QUELLE MESURE LES ACTIVITÉS DU CPEC VOUS ONT-ELLES PERMIS:

a) d'identifier plus clairement les forces et faiblesses de de votre enseignement? . . . . . ☐ (23)

b) d'identifier plus clairement vos besoins de perfectionnement? . . . . ☐ (24)

c) d'améliorer la qualité de votre enseignement? . . . . . ☐ (25)

d) de créer ou de consolider vos relations avec des professeurs de votre département? . . . . . ☐ (26)

e) de modifier certaines attitudes face à votre enseignement? . . . . . ☐ (27)

f) de mieux vous connaître comme personne? . . . . . ☐ (28)

g) d'apprendre de nouvelles méthodes ou techniques pédagogiques? . . . . ☐ (29)

h) d'établir ou de consolider vos relations avec des professeurs d'autres départements? . . . . . ☐ (30)

i) de modifier certaines attitudes face à des tâches professionnelles autres que l'enseignement? . . . . . ☐ (31)

j) de clarifier vos valeurs face à l'enseignement? . . . . . ☐ (32)

k) d'augmenter votre sentiment d'appartenance au collège? . . . . . ☐ (33)

l) de comprendre davantage les étudiants? . . . . . ☐ (34)

m) autre (préciser) _____ ☐ (35)

n) autre (préciser) _____ _____ ☐ (36)

39. Parmi toutes les activités que vous avez suivies, laquelle a eu l'impact le plus important sur votre enseignement?

(37-38) Titre: _____
(deux premiers chiffres du code numérique)

40. A quel rythme annuel progressez-vous dans le CPEC?

Moins de 5 crédits par année 1
De 5 à 9 crédits par année 2
Dix crédits ou plus 3
(39)

41. Avez-vous l'intention de poursuivre votre démarche jusqu'à l'obtention du Certificat de Perfectionnement en Enseignement collégial (après accumulation de 30 crédits)?

Oui 1
Non 2 (40) → (commentaire) → FIN DE L'ENTREVUE

42. A quel moment prévoyez-vous compléter les 30 crédits du CPEC? Printemps 1
Automne 2 (41) 19 (42-43)

43. Comptez-vous continuer à participer à des activités offertes dans le cadre de PFMA après l'obtention de votre Certificat (au-delà de l'accumulation de 30 crédits)?

Oui, sûrement 1
Oui, probablement 2
Probablement pas 3
Sûrement pas 4 → FIN DE L'ENTREVUE
Je ne sais pas 5
(44)

44. Est-ce qu'il y a des conditions nécessaires à la continuation de votre participation aux activités de perfectionnement après l'atteinte des 30 crédits (v.g. gratuité, accumulation continue de crédits, renouvellement du programme, etc...)?

45. A quel rythme serait-ce? Rythme plus rapide qu'actuellement 1
Rythme actuel 2
Rythme plus lent qu'actuellement 3
(45)

2
(80)

Merci beaucoup de votre collaboration.

46. Evaluation de chacune des activités suivies

Il s'agit ici d'évaluer différents aspects de chacune des activités que vous avez suivies. L'échelle utilisée est la suivante:

extrêmement insatis-faisant	très insatis-faisant	assez insatis-faisant	partiel-lement satis-faisant	assez satis-faisant	très satis-faisant	extrêmement satis-faisant
1	2	3	4	5	6	7

Après avoir consulté la liste des activités tenues dans votre collège dans le cadre du CPEC, transcrivez le titre abrégé de chacune des activités auxquelles vous avez participé. Puis, évaluez chacune des activités pour chacun des aspects mentionnés en inscrivant dans la colonne appropriée le chiffre de l'échelle correspondant à votre évaluation.

No.	Titre abrégé	Intérêt suscité par le contenu	Méthode(s) pédagogique(s) utilisées	Compétence de la(des) personne(s)-ressource	Utilité pratique des apprentissages	
						(4-9)
						(10-15)
						(16-21)
						(22-27)
						(28-33)
						(34-39)
						(40-45)
						(46-51)
						(52-57)
						(58-63)
						(64-69)
						(70-75)

3 (80

						(4-9)
						(10-15)
						(16-21)
						(22-27)
						(28-33)
						(34-39)
						(40-45)
						(46-51)

4 (80

Sondage auprès des professeurs

Echelles utilisées

(1) Motifs d'inscription (Q. 21)

n'a pas joué du tout	a joué un peu	a joué dans une certaine mesure	a joué beaucoup	a joué énormément
1	2	3	4	5

(2) Jugements de satisfaction (Q. 29 et 30)

extrêmement insatisfait	très insatisfait	assez insatisfait	partiellement satisfait	assez satisfa	très atisfait	extrêmement satisfait
1	2	3	4	5	6	7

(3) Apprentissages et Changement (Q. 32, 36 et 38)

pas du tout	un peu	dans une certaine mesure	beaucoup	énormément
1	2	3	4	5

NOTEZ BIEN

Utilisez le chiffre '9' pour indiquer que vous ne pouvez pas ou ne désirez pas répondre à la question posée.

Université du Québec
Institut national de la recherche scientifique
2700, rue Einstein
Case postale 7500, Ste-Foy, Québec.
Téléphone: (418) 657-2500